



675

Per. 2621 e. 178
42-4



Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. M a g e r

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin



Zweiundvierzigster Band.

(Januar — Juni der ersten Abtheilung.)

B ü r i c h ,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1856.

V o r w o r t.

Ich habe mein Amt an der Pädagogischen Revue stets als einen Dienst angesehen. Wollte ich es nicht ferner so betrachten, so hätte ich wohl Ursache gehabt, jetzt zurückzutreten, wo ich allein verantwortlich sein soll nicht nur für das, was die Päd. Revue enthält, sondern auch für ihre voraussichtlichen Mängel.

Die erstere von diesen beiden Verantwortungen übernehme ich, und ich habe Grund, gleich jetzt nachdrücklich auszusprechen, daß ich sie allein und ganz trage. Die andere war für mich der Beweggrund, die Päd. Revue mit 1855 schließen zu wollen. Ich glaubte nicht, daß nach Herrn Schulrath Scheibert's Rücktritt es mir möglich sein werde, das Blatt in seinem bisherigen Charakter zu erhalten.

Von vielen Seiten her werde ich aufgefordert, wenigstens den Versuch zu machen, und empfangen die schätzenswertheften Zusicherungen.* Indem ich auf diese baue und diesen Wünschen nachgebe, lege ich nun die Verantwortung für das, was dem Blatte in Zukunft fehlen wird, auf die Schultern seiner Freunde.

Nach vielen Seiten hin hat die Revue Treue zu bewahren und will es, daher ist sie auf manchem Gebiete an die Hülfe Weniger allein gewiesen. Mögen sich diese ihr und ihren Lesern nicht entziehen! Nach andern Richtungen hin haben wir die Meinung der großen Mehrheit für uns. Aber auch hier sind noch Untersuchungen und Arbeiten unvollendet. Noch andere Gebiete sind für die Revue neutral. In ihnen rechne ich vornehmlich auf diejenigen Freunde, welche auf jenen für uns, wenn auch nicht kämpfen, so doch stimmen. Nächst ihnen aber verlaßte ich mich auf die Unterstützung derer, welchen es möglich ist, abzuweichen von dieser oder jener oder allen für die Revue nicht offenen Fragen, und wünschenswerth, sich an einem Blatte zu betheiligen, dem von Herrn Dr. Mager ein das ganze Gebiet der Erziehung und des Schulwesens umfassender Plan zu Grunde gelegt ist.

Was ich der Revue bewahren möchte, ist also vorzüglich die Allgemeinheit ihres Programms, demnächst ihr pädagogischer Inhalt und zwar im Besondern ihre Wirksamkeit für die Aus- und Durcharbeitung der

* Gleich die ersten Hefte werden zeigen, daß diese nicht leere Worte geblieben sind.

Schulpädagogik, wie sie von Scheibert begonnen ist. Die wichtigsten Fundamental- wie Specialfragen auf dem Gebiete des Gymnasiums, der höhern Bürgerschule und der Volksschule, welche die Päd. Revue bisher bearbeitet und in denen sie Stellung genommen hat, haben ihren Keim in der Frage nach der erziehlischen Aufgabe der verschiedenen Schulgattungen, fallen somit in die Schulpädagogik, und ihre Lösung fordert wieder diese selbst. Daher sollten aus ihr her und für sie die ja vielfach erst begonnenen Untersuchungen weitergeführt werden; sie werden dann mit dem, was in der Revue bisher als für sie festes Resultat niedergelegt ist, im Wesentlichen in Einklang stehen.

Die Festhaltung der Aufgabe des Schulunterrichts als einer wesentlich erziehlischen und die Festhaltung der Aufgabe der Erziehung als der einer christlichen Jugend hat die religiöse Ueberzeugung der Redaction müssen ersichtlich machen. Ich kann nicht anders als auch ferner unterschieden eintreten, wo es die Sache fordert, für den kirchlich fixirten Lehrbegriff des Protestantismus.

Die in der Revue früher geführte Untersuchung über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete, ruhend nach der philosophischen Seite hin auf der Herbart'schen praktischen Philosophie, hat das Verhältniß der Schule zu Familie, Kirche, bürgerlicher Gesellschaft und Staat erörtern müssen und läßt nothwendig den politischen wie kirchlichen Standpunct der Redaction, wenn dieß nicht auch schon sonst geschehen ist, hervortreten.

Die Treue gegen die evangelische Kirche wird bedingt durch die religiöse Ueberzeugung, und soll auch ferner nicht verläugnet werden.

Nach der staatlichen Seite hin, so weit sie zur Sprache kommen darf, werde ich fortfahren, die Redaction des gesunden, sich organisch entwickelnden Lebens zu vertreten gegen die Phrasen einer vulgär liberalen Doctrin und als einen der gefährlichsten Irrthümer den zu bekämpfen, welcher in dem Staat das sittliche Universum steht.

Stettin, den 28. December 1855.

W. Langbein.

I. Abhandlungen.

Ueber die Entstehung der Anschauungen vom Räumlichen.

Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule zu Barel.

Nach Kant ist bekanntlich der Raum eine Form des äußern Sinnes. Herbart hat die Kantische Lehre einer scharfsinnigen Kritik unterworfen und ihre Unhaltbarkeit dargethan; man sollte aber doch nicht vergessen, daß sie wenigstens Keime des Wahren enthält, und daß Herbart auch in Bezug auf die psychologische Theorie des Raumes Kantianer ist; d. h. daß er gerade die entwicklungsfähigen Momente der Kantischen Lehre erkannt und mit Beseitigung des Falschen und Hemmenden zum Treiben gebracht hat. Es sei mir daher erlaubt, auf jene Keime des Wahren im Anfange dieses Aufsatzes hinzuweisen, zumal da mir dadurch die Gelegenheit dargeboten wird, Manches auszusprechen, was zum bessern Verständniß des Folgenden dienlich sein wird.

Nach Kant wird unsere Seele oder, wie er es nennt, unser Gemüth von den Außendingen afficirt und dadurch werden in ihr jene *einfachen Wahrnehmungen* * des Farbigen, der Töne u. s. w. hervorgerufen, welche die Materie unserer Anschauungen von den Außendingen bilden. Insofern die Seele auf diese Weise afficirt werden kann, schreiben wir ihr Sinnlichkeit zu. Jene einfachen sinnlichen Wahrnehmungen können aber bei ihrer Erregung in der Seele keine Form, nicht die

* Jene einfachen Acte der Seele, welche den Stoff zu den zusammengesetzten Vorstellungen liefern, nennt Kant Empfindungen, Herbart einfache Vorstellungen. In dem Worte Empfindung liegt aber eine Beziehung auf das Angenehme oder Unangenehme, auch Lust oder Unlust; in dem Worte Vorstellung eine solche auf ein von der Vorstellung unterschiedenes aufgefaßtes Object. Um diese Nebenbeziehungen fern zu halten, kann man die einfachen Elemente der Vorstellungen entweder mit Waiz Perceptionen *der*, wenn man ein deutsches Wort vorzieht, wie im Texte Wahrnehmungen nennen.

bestimmte Weise der Anordnung besitzen, welche sie in den fertigen Anschauungen von den Außendingen an sich tragen; sie können also unter Andern nicht Wahrnehmungen von einem räumlich Ausgedehnten sein, sondern nur von dem, was die Ausdehnung besitzt oder den Raum erfüllt. Es muß die Folge eines Geschehens im Innern der Seele sein, daß jene einfachen Wahrnehmungen in bestimmte Verbindungen treten und dadurch zu Anschauungen eines räumlich Ausgedehnten werden: jene Vorstellungen, d. h. im Grunde die Außendinge selbst, sind Producte der Seele, zu denen das Material allerdings auf Veranlassung von etwas Aeußerm entsteht, während die Zusammensetzung des Materials ohne directe Mitwirkung jenes Aeußern vor sich geht. Es ist auch nicht ohne Wahrheit, wenn Kant den Raum die Form eines Sinnes nennt; denn jene Zusammenordnung des Materials ist nicht eine von der Gewinnung desselben abgeforderte Thätigkeit, sondern beide verschmelzen in der Regel in einen Act. So wie die Materie der Anschauung da ist, hat sie auch die Form: der Sinn — um diesen Ausdruck beizubehalten — versorgt uns mit beidem; und nur in seltenen Fällen nöthigt uns ein später hinzukommender Vorgang, der mit einem Acte des Verstandes verglichen werden kann, die vom Sinne gelieferte Anschauung in eine andere umzuwandeln.

Ohne den hierin von Kant vertretenen Gedanken, daß nicht etwa von den Dingen an sich gleichsam fertige Bilder sich ablösen und in die Seele eindringen, sondern daß jene Bilder, also auch das, was wir für gewöhnlich die Dinge selbst nennen, ein Product der Seele sind, wenn sie auch von ihr in Folge äußerer Veranlassung gebildet werden, ist eine gesunde Psychologie unmöglich. Der Spiritualist muß seine Richtigkeit natürlich anerkennen; denn in einer einfachen, folglich nicht räumlich ausgedehnten Seele muß eine räumliche Anordnung der sinnlichen Wahrnehmungen total verschwinden: die Acte der Seele, welche wir Wahrnehmungen nennen, können der Qualität, vielleicht auch dem Grade nach von einander verschieden, aber von einem Neben- und räumlich Auseinander derselben kann nicht mehr die Rede sein; sie müssen sämmtlich in einem und demselben Punkte sich ereignen. Aber auch der Materialist kann jenen Gedanken nicht ganz verwerfen: die einzelnen Erregungen, aus denen das gesehene Ding z. B. construirt wird, mögen auf der Netzhaut vielleicht noch diejenige Anordnung besitzen, welche sie in der fertigen Vorstellung an sich tragen; man kann aber schwerlich annehmen, daß diese Anordnung auch bei der Fortleitung in den Nervenfasern und in dem Gehirn erhalten bleibe. Geht sie aber verloren oder wird sie mit einer andern vertauscht, so muß sie durch eine Gehirnthä-

igkeit, das ist in materialistischem Sinne durch eine Seelenthätigkeit wieder erzeugt werden. Uebrigens darf man nicht vergessen, daß eine Vorstellung, deren Theile etwa räumlich neben und außer einander wären, immer noch keine Vorstellung von etwas räumlich neben und außer einander Liegenden sein würde.

Wenn wir aber auch die Wichtigkeit der Kantischen Lehre von der Entstehung unserer Vorstellungen von den Außendingen für die Psychologie dankbar anerkennen, so dürfen wir doch auch nicht blind gegen ihre Fehler sein; wir werden im Gegentheil der Herbartischen Kritik derselben vollkommen beipflichten müssen. Zwei Fehler sind hier besonders einflüßreich gewesen und haben Kant den Zugang zur Wahrheit verschlossen. Zuerst hat er sich nie ernstlich die Frage vorgelegt, was denn jene Form des äußern Sinnes sei, der wir die Vorstellung des Räumlichen verdanken, und wie sie entstehe. Verführt von dem Zwange, der uns nöthigt, das Äußere als ein räumlich Ausgedehntes aufzufassen, setzt er fast stillschweigend, wenigstens ohne sorgfältige Ueberlegung voraus, daß jene Form uns angeboren, daß sie eine ursprüngliche Eigenthümlichkeit der menschlichen Seele sei. Und doch liegt der Gedanke ziemlich nah, ja es wird durch empirische Thatsachen direct auf ihn hingewiesen, daß die Vorstellung des Räumlichen sich allmählig entwickele, daß der Zwang zur räumlichen Auffassung nicht bedingt werde durch das ursprüngliche Vorhandensein der Form in der unentwickelten Seele, sondern durch die Nothwendigkeit, mit welcher sie bei der Entwicklung der Seele unter den einmal gegebenen Umständen sich bildet. Die Form des Räumlichen braucht so wenig von Anfang an in der Seele vorhanden zu sein, wie das fertige Küchlein im frisch gelegten Ei; die ausgebildete Seele ist mit gleich zwingender Nothwendigkeit an eine räumliche Auffassung der Dinge gebunden, wenn innere und äußere Umstände in ihrem Zusammenwirken nur die Entstehung einer solchen mit Nothwendigkeit bedingen. Zweitens übersah es Kant, daß wir nicht allein an eine räumliche Auffassung der Dinge im Allgemeinen gebunden sind, sondern daß wir uns genöthigt finden, sie in einer ganz bestimmten Gestalt anzuschauen und uns vorzustellen: daß wir das Runde rund sehen müssen und es nicht etwa dreieckig oder viereckig sehen können. Es muß deshalb schon in den einfachen Wahrnehmungen z. B. des Grünen etwas liegen, was uns zwingt, es in diese und keine andere Form zu bringen, dieses Grüne als kreisförmig, jenes als quadratisch anzuschauen. In den elementaren Wahrnehmungen muß der Grund liegen, daß sie sich nicht bloß in Anschauungen eines Räumlichen überhaupt, sondern eines bestimmten

Räumlichen verwandeln. Denn auch das darf nicht übersehen werden, daß nicht alle einfachen sinnlichen Wahrnehmungen gleichmäßig prädisponirt sind, Anschauungen des Räumlichen zu bilden, sondern daß dieses zunächst und unmittelbar vorzugsweise nur mit denen des Gesichtes- und Tastsinnes der Fall ist.

Indem Kant diese Fragen übersah, oder wenigstens ihre Bedeutung nicht erkannte, konnte er meinen, die Sache so ziemlich zu Ende gebracht zu haben, während er im Grunde kaum den Anfang gemacht hatte. Indem Herbart dagegen ihr ganzes Gewicht empfand, war es ihm möglich, die Untersuchung einen bedeutenden Schritt weiter zu führen, den wir zunächst betrachten wollen.

Nach Herbart * ist die Seele, wie alles Seiende im eigentlichen Sinne des Wortes, ein einfaches Wesen. Sie kann daher nicht allein keine Ausdehnung besitzen, denn eine solche setzt ja eine Zusammensetzung aus neben einander befindlichen Theilen voraus, sondern auch nicht einmal eine Vielheit von Qualitäten. Von ihr ursprünglich angehörigen Formen oder Kräften kann daher keine Rede sein; alles derartige, was sich in der ausgebildeten Seele findet, muß als ein Product ihrer Entwicklung erst werden. Von der ursprünglichen Qualität der Seele haben wir indessen durchaus keine Vorstellung: so lange sie unverändert beharrt, gibt es kein Wissen von ihr; erst mit einer eintretenden Störung derselben ist ein Wahrnehmen dieser Störung verbunden. Da nämlich, wenn zwei Körper in einer bestimmten räumlichen Beziehung zu einander stehen, ein Bestreben hervortritt, diese Beziehung entweder zu verändern oder auch zu erhalten — man denke an die verschiedenen Arten der Anziehung und Abstoßung, an Cohäsion, chemische Verwandtschaft u. dgl.: so müssen wir ein Gleiches auch für die einfachen Wesen, welche das wirklich Seiende in der erscheinenden Körperwelt ausmachen, voraussetzen. Es ist aber kaum denkbar, daß, wenn das einfache Wesen A von B z. B. angezogen wird, es sich bloß nach B hinbewege, ohne daß die innere Beschaffenheit von A und B mit in jenen Vorgang hineingezogen würde; wir sind im Gegentheil fast gezwungen anzunehmen, daß die nächste Folge jener Beziehung zwischen A und B in einem inneren Geschehen in A und B, in einer Afficirung ihrer Qualität bestehe, und daß die Veränderung der räumlichen Beziehung zwischen A und B erst eine weitere Folge der innern sei. Freilich

* Da es nicht meine Absicht ist, eine streng historische Darstellung zu liefern, so mag es entschuldigt werden, wenn ich in dem Folgenden die Lehren Herbarts u. s. w. stark gefärbt nach meiner individuellen Anschauung der Dinge wiedergebe.

dürfen wir nicht annehmen, daß durch die räumliche Beziehung zwischen A und B zu der ursprünglichen Qualität des A eine neue hinzugefügt werde; sondern das was hier geschieht kann gewissermaßen nur in einer Umformung der ursprünglichen Qualität des A bestehen, in einer in Folge des Zusammen mit B eintretenden Zerlegung der ursprünglichen Qualität in gewisse Beschaffenheiten, als deren Summe man jene ursprüngliche betrachten kann, so wie man sich eine Größe in ihre Theile zerlegt denken kann oder wie eine Kraft unter gewissen Umständen in ihre Seitenkräfte zerlegt wird. Insofern das, was hierbei in A geschieht, die Beziehungen von A zu andern Wesen zu verändern strebt, nennen wir es Kraft; über das, was es für A selber ist, können wir nur in dem einen Falle eine Vermuthung aufstellen, nämlich wenn jenes A eine Seele ist. Es liegt dann nahe, anzunehmen, daß die einfachen Wahrnehmungen des Farbigen, der Töne, des Sauern und Süßen u. s. w. eine Folge der Störungen sind, welche die ursprüngliche Qualität der Seele in Folge ihres Zusammen mit andern Wesen erleidet. Nach unserer Hypothese wird also die ursprüngliche Qualität eines einfachen Wesens afficirt in Folge der Beziehungen, in welchen es zu andern einfachen Wesen tritt, und die Art und der Grad dieser Affection ist abhängig theils von der Beziehung, in welcher es zu jenen andern steht, theils von den Qualitäten und den etwa schon vorhandenen Affectionen jener andern Wesen selbst. Ist das einfache Wesen eine Seele, so ist mit jenen Affectionen ein Wissen von ihnen verbunden: sie oder wenigstens einige von ihnen sind die einfachen Wahrnehmungen, mit denen die Entwicklung des eigentlichen Seelenlebens beginnt, und welche auch bei weiter fortgeschrittener Ausbildung immer noch einen bedeutenden Factor deselben bilden.

Zur Erklärung der einzelnen Vorgänge in der Seele haben wir also nichts, als die einfachen Wahrnehmungen und dasjenige, was aus ihrem Zusammen in einem einfachen Wesen sich ergeben muß. Zwei Wahrnehmungen a und b können nun erstens ganz gleichartig sein: sie werden dann, wenn nichts Anderes hinzukommt, in eine einzige zusammengehen, welche nur der Intensität nach von a und b verschieden ist. Sie können zweitens zwar ungleichartig, aber Folgen solcher Affectionen der Seele sein, welche ihre Qualität recht gut zu gleicher Zeit erleiden kann, so wie sich z. B. 7 recht gut so theilen läßt, daß man zu gleicher Zeit die Theile 4 und 2 erhält. Wegen ihrer Ungleichartigkeit können dann a und b nicht mehr in eine Wahrnehmung zusammengehen; die Seele wird aber im Stande sein, beide Wahrnehmungen zugleich zu bilden. Wegen der Einheit der Seele wird allerdings eine

gewisse Verbindung zwischen a und b eintreten, über deren Folgen das Weitere später. Drittens können aber die Wahrnehmungen a und b Folgen solcher Affectionen sein, welche die Seele nicht zu gleicher Zeit vollständig zu erleiden vermag, wie wenn 7 so getheilt werden soll, daß man zugleich die Theile 5 und 4 erhält. Die beiden Wahrnehmungen werden dann nicht zu gleicher Zeit vollständig gebildet werden können: sie werden im Gegensatz stehen; die eine wird die andere hemmen, ihre Bildung verhindern oder, wenn sie schon da ist, sie aus dem Bewußtsein verdrängen. Wie die Wahrnehmungen der verschiedenen Farben oder Töne zeigen, braucht der Gegensatz kein vollständiger zu sein: zwei einfache Wahrnehmungen können bis zu einem gewissen Grade im Gegensatz stehen und trotzdem etwas Gleichartiges enthalten. Insofern die beiden Wahrnehmungen gleichartig sind, werden sie in eine verschmolzen; insofern sie im Gegensatz stehen, werden sie sich hemmen. Endigt dieser Vorgang damit, daß das Unverbundene in den Wahrnehmungen gänzlich aus dem Bewußtsein verdrängt wird, und daß nur das Verschmolzene in ihnen zurückbleibt: so werden die beiden Wahrnehmungen nicht mehr von einander unterschieden werden können: ein undeutliches Wahrnehmen wird die Folge jenes Vorganges sein. Bleibt zuletzt von dem Nichtverbundenen in den beiden Wahrnehmungen noch Etwas im Bewußtsein, so werden sie noch von einander unterschieden werden; jede von ihnen ist aber schwächer, als sie sein würde, wenn die andere nicht vorhanden wäre. Es scheint dabei ein allgemeines Gesetz zu sein, daß zwischen gänzlich disparaten Wahrnehmungen, wie zwischen Farben und Tönen, keine Hemmung eintritt, sondern daß die Seele solche ungestört zu gleicher Zeit zu bilden vermag; daß nur dann ein Gegensatz zwischen Wahrnehmungen stattfindet, wenn sie — wie Roth und Grün, oder hohe und tiefe Töne — mit einander vergleichbar sind, so daß man die eine durch continuirliche Abänderung in die andere übergehen lassen kann. Es wäre indessen auch denkbar, daß das ungestörte Nebeneinanderbewußtbleiben gänzlich disparater Wahrnehmungen aus physiologischen Gründen entspringe.

Die gehemmten (aus dem Bewußtsein verdrängten) Vorstellungen sind aber nicht vernichtet; sie können, wie die Erfahrung lehrt, wieder ins Bewußtsein zurückkehren. Es mag hier dahingestellt bleiben, ob nach Herbart die gehemmte Wahrnehmung noch ein Streben besitzt, wieder bewußt zu werden oder, wie man auch sagen kann, in ein Streben wahrzunehmen verwandelt ist, so daß, wenn die Ursache der Hemmung wegfällt, sie aus eigener Kraft ins Bewußtsein zurückkehrt; oder ob es dazu nothwendig einer Hülfe bedarf, so daß durch die gehemmte

Wahrnehmung eigentlich nur die Bildung einer neuen gleichartigen erleichtert wird. Ohne die zweite Ansicht verwerfen zu wollen, werden wir uns der Sprache der ersten bedienen, da sie uns die bequemere scheint. Ueberhaupt soll das Hypothetische und auch Unbestimmte der oben gemachten Voraussetzungen hier keinen Augenblick verdeckt werden; ihre Veräufertigung und nähere Bestimmung müssen sie durch die Vergleichung der aus ihnen gemachten Folgerungen mit der Erfahrung schöpfen. Wenn aber die aus dem Bewußtsein verdrängten Wahrnehmungen wieder in das Bewußtsein zurückkehren, so unterstützen sie sich dabei gegenseitig nach Maßgabe der Verhältnisse, welche früher zwischen ihnen stattgefunden haben. Die Umstände, von denen diese Hülfeleistung abhängt, müssen hier zunächst noch etwas näher angegeben werden.

Sind die beiden Wahrnehmungen a und b wegen gänzlicher oder theilweiser Gleichartigkeit mit einander ganz oder theilweise verschmolzen, und kehrt a aus irgend einer Ursache in das Bewußtsein zurück, so wird sie auch den mit a verschmolzenen Theil b wieder bewußt zu machen suchen; oder mit andern Worten: b wird bei seinem Aufsteigen zum Bewußtsein eine Hülfe von a empfangen, vermöge deren es theils rascher aufsteigt oder etwaige ihm im Wege stehende Hemmungen kräftiger zurückzudrängen vermag. Die Größe dieser Hülfe wird, alles Uebrige gleichgesetzt, von der Größe des mit b verschmolzenen Theils von a abhängen: je größer dieser Theil von a ist, desto rascher wird b im Bewußtsein aufsteigen, desto kräftiger wird es etwaige Hindernisse zurückzudrängen vermögen. Es wird aber keine Hülfe mehr stattfinden, wenn der ganze mit a verschmolzene Theil von b ins Bewußtsein zurückgekehrt ist: dieser Theil von b wird also bestimmen, wie viel von b durch a wieder bewußt gemacht werden kann. Außerdem mag es noch einen von der Größe der verbundenen Theile unabhängigen größern oder geringern Grad der Innigkeit der Verschmelzung geben, welcher verstärkt wird, wenn die beiden Wahrnehmungen öfter zusammen zum Bewußtsein kommen; wenigstens scheint dafür der Umstand zu sprechen, daß endlich die Verschmelzung einen solchen Grad erreicht, daß die Verbindung von a und b sich geradezu wie eine einzige einfache Wahrnehmung verhält, und die eine gar nicht mehr ohne die andere im Bewußtsein sein kann. So geschieht es z. B. mit den verschiedenen Lauten, welche ein Wort bilden, mit den verschiedenen Wahrnehmungen, welche sich zur Vorstellung eines Dinges zusammensetzen.

Aber noch auf eine andere Weise kann es kommen, daß zwei Wahrnehmungen sich bei ihrer Rückkehr ins Bewußtsein gegenseitig Hülfe leisten. Sind nämlich a und x zwei Wahrnehmungen, die auf solchen

Affectionen beruhen, welche die Seele zu gleicher Zeit erleiden kann, und sind die beiden Wahrnehmungen *a* und *x* einmal zu gleicher Zeit gebildet, so wird bei einer Reproduction von *a* der ganze Zustand der Seele, welchen sie bei der Bildung der Wahrnehmung *a* befaß, wieder zu fernen suchen; es wird also auch die Wahrnehmung *x* wieder bewußt zu werden suchen und so auch *x* von *a* eine Hülfe empfangen. Was wir oben über die aus der Verschmelzung des Gleichartigen entspringende Hülfe sagten, läßt sich leicht auf das jetzt in Rede stehende Verhältniß übertragen. Herbart nennt die auf diese Weise entstehende Verbindung zwischen mehreren Wahrnehmungen eine *Complication* derselben. Es ist leicht einzusehen, daß in dem natürlichen, nicht absichtlich gelenkten Lauf der Dinge die *Complicationen* sich weit häufiger bilden und auch weit eher eine größere Festigkeit erlangen müssen als die Verschmelzungen; denn das, was sich den Sinnen zu gleicher Zeit darbietet, ist weit öfterer verschiedenartig als gleichartig; und sind erst einmal die Wahrnehmungen nach Maßgabe der gleichzeitigen Bildung in *Complicationen* gebracht, so tritt damit der Verschmelzung nach Maßgabe der Gleichartigkeit ein Hinderniß in den Weg. Sind nämlich *a* und *b* zwei Wahrnehmungen, welche verschmelzen könnten oder auch schon theilweise verschmolzen sind, ist aber *a* mit *u*, *v*, *w*, . . . , *b* mit *x*, *y*, *z* . . . complicirt, so werden bei der Reproduction von *a* und *b* auch zugleich *u*, *v*, *w* . . . , *x*, *y*, *z* . . . ins Bewußtsein treten; unter diesen werden sich aber leicht Wahrnehmungen finden, durch welche *a* und *b* gehemmt werden, welche also das Fortschreiten der Verschmelzung von *a* und *b* mehr oder weniger verhindern. Und wirklich zeigt auch die Erfahrung, daß die *Complication* des Ungleichartigen früher einen bedeutenden Einfluß auf das Seelenleben gewinnt als die Verschmelzung des Gleichartigen: das Kind bildet früher die auf jenen beruhenden Vorstellungen von einzelnen Dingen als die durch diese entstehenden von ihren Eigenschaften; die Fähigkeit zum Memoriren entwickelt sich früher als die zum Denken; ja der Unterschied würde noch weit merklicher sein, wenn nicht durch den Gebrauch der Sprache und durch absichtlichen Unterricht der Verschmelzung des Gleichartigen bedeutender Vorschub geleistet würde.

Denken wir uns nun, daß, während aus irgend einer Ursache die Wahrnehmung *a* allmählig aus dem Bewußtsein verschwindet, nach und nach die Wahrnehmungen *b*, *c*, *d*, *e* . . . gebildet werden und ebenso nach und nach wieder sinken. Mit den allmählig kleiner werdenden Resten von *a* werden die ganzen *b*, *c*, *d* . . . verschmelzen oder sich compliciren. Wird nun *a* später wieder reproducirt, so werden dadurch auch *b*, *c*, *d* . . . wieder ins Bewußtsein gerufen werden. Sie werden aber nicht gleich

schnell zu gleichen Graden des Bewußtseins gelangen, sondern jede folgende Wahrnehmung langsamer, da sie mit einem kleinern Theil von a verbunden ist und daher auch eine geringere Hülfe empfängt. Da aber die b, c, d . . . ganz mit a verbunden sind, so werden sie auch ganz zum Bewußtsein getrieben werden. Die b, c, d, e werden also so weit zum vollen Bewußtsein gelangen, als es die übrigen Umstände zulassen, aber jede folgende etwas später, d. h. die Reihe a, b, c, d . . . wird bei der Reproduktion von a aus in derselben Ordnung verlaufen, in welcher sie ursprünglich gebildet war.

Wird eins der spätern Glieder der Reihe, z. B. d reproducirt, so wird hinsichtlich der folgenden Glieder e, f, g . . . daselbe eintreten, was eben beschrieben ist. Anders verhält es sich aber mit den vorhergehenden Gliedern, denn diese sind sämmtlich mit dem ganzen d verbunden, empfangen also von dem ganzen d ihre Hülfe. Sie steigen daher auch gleich schnell, aber das Endziel, zu welchem sie empor getrieben werden, ist ein verschiedenes. Von a ist ein kleinerer Theil mit d verbunden als von b; es wird also überhaupt weniger von a reproducirt werden als von b, und von diesem wieder weniger als von c. Während also die Reihe d, e, f, g im Bewußtsein abläuft, werden auch a, b, c zum Bewußtsein gelangen; sie werden zu gleicher Zeit das Maximum ihres Bewußtwerdens erreichen, aber dieses Maximum selbst wird bei jedem vorhergehenden Gliede kleiner sein als bei jedem folgenden.

In der Wirklichkeit wird nun freilich der Vorgang beim Wiederablaufen einer Reihe bedeutend zusammengesetzter sein, als es eben beschrieben ist. a wird nicht, wie es oben stillschweigend vorausgesetzt wurde, gleichmäßig im Bewußtsein schweben bleiben, sondern schon durch die später auftauchenden b, c, d und noch mehr durch andere von dem Ablaufen der Reihe unabhängige Umstände niedergedrückt werden und bald wieder aus dem Bewußtsein schwinden. Sowie b eine merkliche Stärke im Bewußtsein erlangt hat, geht die Hülfe nicht mehr allein von a aus, sondern auch von b. So schwierig eine genauere, auch die quantitativen Verhältnisse berücksichtigende Darstellung der Sache auch sein möchte, so ist es doch im Allgemeinen nicht schwer zu begreifen, daß, wenn einmal eine Reihe von Wahrnehmungen in einer gewissen Folge gebildet ist, dadurch die Veranlassung gegeben ist, jene Wahrnehmungen genau in ihrer frühern Folge zu reproduciren, und daß es wirklich bei der Reproduktion einer jener Wahrnehmungen zum Ablaufen der Reihe im Bewußtsein kommt, wenn nicht andere Umstände hindernd dazwischen treten. Ein solches Hinderniß kann z. B. darin bestehen, daß ein Glied der

Reihe d zugleich einer andern Reihe A, B, C, D, E, F . . . angehört, in welcher die Verbindung der Glieder schon eine innigere geworden ist. Kommt es in dem Ablaufen der Reihe bis zu d, so werden nun auch E, F, G . . . zum Bewußtsein kommen, und durch diese werden vielleicht die c, f, g . . . gänzlich niedergedrückt werden. Der Vorstellungsverlauf wird also aus der Reihe a, b, c, d . . . in die A, B, C, D, E übergeleitet werden; und so kann es nicht zum vollständigen Ablaufen der ersten Reihe kommen.

Jede unserer Seelenthätigkeiten muß von einer Bildung solcher Reihen begleitet werden. Alle unsere Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken u. s. w. müssen ein äußerst complicirtes Netzwerk von Reihen bilden, deren verbindende Fäden aber hier vielleicht sehr stark, dort aber so schwach sein können, daß sie so gut wie gar keine Wirkung äußern. In der Theorie der Reihenbildung besitzen wir eins der fruchtbarsten Erklärungsmittel der psychologischen Erscheinungen: nicht allein die intellectuelle Ausbildung, sondern auch das Fühlen und Wollen beruht, wenn nicht ganz, doch zum großen Theil auf ihr. Hier haben wir es nur mit der Anwendung zu thun, welche Herbart von ihr auf die Entstehung der Vorstellung des Räumlichen gemacht hat.

Der Blick gleite auf einer Linie hin, deren Punkte . . . a, b . . . p, q, r . . . y, z . . . verschiedene Farbe besitzen. Die Wahrnehmungen von den einzelnen Punkten werden dadurch vor dem völligen Zusammenschmelzen bewahrt; sie werden sich zu einer Reihe verbinden, die bei der Reproduction von irgend einem Gliede aus in der Richtung von a nach z abläuft. Da aber die Zahl der bei dem Durchlaufen der Linie gebildeten Wahrnehmungen unendlich groß ist, und sie selbst continuirlich in einander übergehen: so müssen wir uns denken, daß jeder der unendlich vielen Reste von a z. B., welche bei dem continuirlichen Sinken von a im Bewußtsein übrig bleibt, mit einer entsprechenden Wahrnehmung p, q, r verbunden wird, so daß wir eigentlich statt einer Reihe von abgeforderten Gliedern ein Continuum von Wahrnehmungen erhalten, welches aber nach Art einer Reihe im Bewußtsein ablaufen wird. Hastet nun der Blick von Neuem auf a und gleitet zum zweiten Male auf der Linie fort: so wird die Wahrnehmung q zwischen p und r, d. h. später als r p und früher als r reproducirt werden. Die neugebildeten Wahrnehmungen von p, q, r werden nun ihrer Gleichartigkeit wegen mit den reproducirten verschmelzen; es wird also der neugebildeten Wahrnehmung von q, d. h. dem Punkt q selbst seine Stelle angewiesen zwischen p und r.

Dieses Zwischen kann nun aber noch eine doppelte Bedeutung haben.

Zunächst würde man q später als p und früher als r setzen; also die Sache so auffassen, als wenn ein Punkt sich auf der Linie fortbewegte und dabei entsprechend seine Farbe änderte. Da nun aber die farbige Linie gleich gut nach entgegengesetzten Richtungen vom Blick durchlaufen werden kann und, wie wir jetzt voraussetzen, auch durchlaufen worden ist, so wird die Reproduktion ebenso wie von a aus auch z. B. von z aus erfolgen. Es muß also p , und ebenso auch r , sowohl später wie auch früher gesetzt werden als q , oder, da sich dieses widerspricht, es darf keins von beiden geschehen: p , q und r müssen vielmehr als gleichzeitig gesetzt werden, während q noch immer als zwischen p und r seiend aufgefaßt werden muß. Darin, daß man p , q , r als gleichzeitig und außerdem q zwischen p und r setzen muß, liegt nun nach Herbart die Veranlassung, sie räumlich neben und außer einander zu setzen.

Was eben über das Sehen einer Linie gesagt worden ist, läßt sich nun leicht auf das Sehen einer Fläche übertragen. In der Fläche können wir uns unzählig viele Linien gezogen denken, welche sich auf die mannigfachste Weise durchsetzen; es werden also bei dem Hin- und Herleiten des Blicks auf ihr auf ihr unzählige solcher Reihen oder richtiger Continua von Wahrnehmungen gebildet werden, wie die oben beschriebene. Betrachten wir nun die Reihen: $\dots a, b, \dots p, q, r, \dots y, z \dots$; $a', b', \dots p', q, r', \dots y', z', \dots$; $a'', b'', \dots p'', q, r'', \dots y'', z'' \dots$ u. s. w., welche alle in q sich kreuzen: so wird durch die Reproduktion von $a, a', a'', \dots$; $z, z', z'', \dots$ aus dem q seine Stelle angewiesen werden zwischen $p, p', p'', \dots r, r', r'' \dots$; aber q wird außerdem auch gleichzeitig mit ihnen gesetzt werden müssen. Mit der Erklärung des Sehens einer Fläche können wir aber vorläufig unsere Untersuchung als geschlossen betrachten, da alles Sehen: ja ursprünglich Flächensehen ist und die Entstehung der Anschauung vom Körperlichen den Gegenstand einer spätern Aufgabe bildet.

Die Entstehung der Anschauungen des Räumlichen durch den Tastsinn wird im Wesentlichen auf die gleiche Weise vor sich gehen. Durch die größere Fläche, welche man mit dem ruhenden Auge zugleich überblicken kann, besitzt aber der Gesichtssinn einen Vortheil, welcher die Bildung der Anschauungen des Räumlichen bedeutend erleichtern muß. Die Punkte $a, a', a'', \dots z, z', z'' \dots$ und q kann man zu gleicher Zeit, und ohne daß man das Auge bewegt, erblicken; es wird also, wenn die Bildung der Reihen schon vollendet ist, das Ablaufen derselben von allen jenen Punkten aus gleichzeitig erfolgen und dadurch dem Punkte q auch bei ruhendem Auge seine Stelle mit Sicherheit angewiesen werden.

Die verschiedenen Gesichtsfelder, deren Anschauungen man bei einer Bewegung der Augen bildet, werden wegen der großen Menge des Gleichen, was die auf einander folgenden mit einander gemein haben, zu einer Reihe verschmelzen; und so wird man bald eine ziemlich ausgedehnte Vorstellung des Räumlichen bilden. Die Fläche, welche man mit dem Finger gleichzeitig tastend berührt, ist dagegen verhältnißmäßig sehr klein und man kann kaum in ihr Verschiedenartiges unterscheiden. Bei ruhender Hand wird also kaum eine Localisirung des Wahrgenommenen stattfinden; alles hängt von den nach einander eintretenden Reproductionen von Reihen ab. Jedenfalls wird also die Vorstellung des räumlich Ausgedehnten mit Hülfe des Tastsinns allein viel langsamer vor sich gehen und auch nie den Grad der Vollendung erreichen, als wenn der Gesichtssinn zu Hülfe kommt.

Gegen die Richtigkeit der Herbart'schen Erklärung, so sinnreich sie ist und so gewiß durch sie der erste Grund zu einer eigentlichen Einsicht in die Sache gelegt ist, lassen sich gewichtige Bedenken erheben. Eine Vorstellungsmasse, welche die Anschauung eines Räumlichen enthält, ist nach Herbart ein complicirtes Gebilde: die einzelnen in ihr enthaltenen Wahrnehmungen müssen nach den verschiedensten, sich durchkreuzenden Richtungen hin zu Reihen verbunden sein. Dazu gehört eine vielfache Reproduction, also längere Zeit. Nun ist es allerdings richtig, daß jener ganze Vorgang nicht bei jeder neuen Auffassung eines Räumlichen von vorn an wiederholt zu werden braucht: die schon gebildeten Vorstellungen des Räumlichen treten als appercipirende Massen, als Anschauungsformen, wie wir sie nennen wollen, hinzu; die neugebildeten Wahrnehmungen treten, indem sie mit den gleichartigen in jenen Anschauungsformen verschmelzen, zugleich in diejenige Verbindung mit einander, durch welche sie zur Anschauung eines Räumlichen werden, und es sind bei der Auffassung eines neuen Gegenstandes durch die schon ausgebildete Seele verhältnißmäßig nur sehr wenige Reihen, welche wirklich neu gebildet werden müssen. Man kann das Hinzutreten solcher Anschauungsformen in der Selbstbeobachtung ziemlich genau verfolgen. Stellt man beim undeutlichen oder flüchtigen Sehen zuerst Vermuthungen darüber an, was der gesehene Gegenstand wohl sein könnte, so treten verschiedene, schon vorhandene Anschauungsformen gleichsam zur Probe hinzu, und versuchen, die neugebildeten Wahrnehmungen sich anzueignen und in die ihnen entsprechenden Formen zu bringen. Sie werden wieder zurückgedrängt, wenn dieses nicht gelingt, bis man endlich das Richtige trifft und nun die Wahrnehmungen ohne Widerstand in die verlangten Verbindungen sich fügen. Aber eben die Bildung jener Anschauungsformen verlangt Zeit, und es muß ziemlich lange dauern, ehe sie die hinreichende innere Ausbildung, ehe sie eine solche Festigkeit und

Stärke erlangen, daß sie die neu hinzutretenden Wahrnehmungen mit fast unwiderstehlicher Macht in die verlangte Form hineinzwängen können; ehe das in ihnen, was von zufälligen Umständen bei ihrer ersten Bildung abhängt, wie die verschiedene Färbung u. dgl. soweit ausgeschieden oder vielmehr ausgeglichen ist, daß sie einigermaßen als Vorstellungen von reinen Formen gelten können. Es muß also nach der Herbart'schen Theorie eine ziemliche Zeit vergehen, ehe es bei Kindern und operirten Blindgeborenen, bei denen jene Anschauungsformen erst ausgebildet werden müssen, zum Sehen eines räumlich Ausgedehnten kommt.

Daß Kinder und operirte Blindgeborne das Sehen erst lernen müssen, ist nun freilich bekannt genug. Daß der operirte Blindgeborne die ihm durch den Tastsinn schon bekannten Gegenstände erst wieder erkennen lernen muß, versteht sich von selbst und gehört nicht hierher. Das, was er außerdem noch lernen muß, scheint aber allein das Sehen körperlicher Gestalten zu sein; dagegen scheint das Flächensehen ganz von selbst und ohne alle weitere Übung vor sich zu gehen; die gesehenen, farbigen Stellen breiten sich ihm ohne weiteres Zuthun in eine Kugeloberfläche aus, bis er dann später sich genöthigt findet, sie in verschiedene Entfernungen vom Auge zu versetzen. Etwas Ähnliches scheint auch bei Kindern stattzufinden, wenigstens von der ersten Zeit an, in welcher man über die Art ihres Sehens eine irgend begründete Vermuthung wagen kann. Sind diese Beobachtungen richtig gedeutet, so bedarf es, um die Wahrnehmungen des Farbigen in diejenige Verbindung zu bringen, welche dem Sehen einer Fläche entspricht, keiner langen Vorbereitung, sondern diese Verbindung muß gleichsam mit einem Schlage vor sich gehen, sobald nur die Wahrnehmungen des Farbigen mit hinreichender Stärke gebildet worden sind.

Die Beobachtungen, deren eben gedacht ist, sind freilich unbestimmt und verschiedener Deutung fähig, und so mag nicht allzu viel Gewicht auf sie zu legen sein. Die Herbart'sche Theorie stößt aber zweitens auf Schwierigkeiten, wenn man sie auf das Sehen gleichmäßig gefärbter Flächen anzuwenden versucht. Solche Flächen sind allerdings selten, denn es kommt nicht allein auf Gleichheit der Farbe, sondern auch auf Gleichheit der Helligkeit, des Glanzes u. s. w. an, aber sie sind doch vorhanden und werden als ausgedehnt gesehen. Gehört auch der blaue Himmel vielleicht noch nicht einmal hierher, so doch gewiß der Himmel in einer mondlosen Nacht; und auch in vollkommener Dunkelheit glauben wir einen dunkeln Raum um uns zu sehen; ja wir können wohl sagen, wir sehen ihn. Daß der Anblick einer vollkommen gleichgefärbten Fläche nach Herbart nicht ursprünglich zu einer räumlichen Anschauung führen

könne, ist einleuchtend: die Wahrnehmungen, welche wir von den verschiedenen Stellen jener Fläche bilden, würden ja zu einer einzigen verschmelzen; es fehlt eben das Entgegengesetzte in ihnen, was die gänzliche Verschmelzung hindern und zur Bildung einer Reihe Veranlassung geben kann. Nur durch das Hinzutreten einer schon fertigen Anschauungsform ist das räumliche Sehen in diesem Falle möglich, und so erklärt es auch Herbart. Nur ist wieder kein Grund vorhanden, warum die von den verschiedenen Stellen der Fläche gebildeten Wahrnehmungen auf der Anschauungsform sich gleichsam ausbreiten, nicht vielmehr in die Anschauung eines Punctes zusammengehen. Es würden dadurch freilich Lücken in unserm Gesichtsfelde entstehen, indem die die gleichmäßig gefärbte Fläche umgebenden Stellen des Gesichtsfeldes nicht zusammenrücken können; aber abgesehen davon, daß wir dieser Lücken vielleicht gar nicht gewahr würden*, sie nicht etwa dunkel sähen, sondern ungefähr so aufsaßen, wie den Raum hinter unserm Rücken, läßt sich jedenfalls kein Grund angeben, warum wir beim Anblick des gestirnten Himmels die Fläche desselben nicht eben so gut mit dem gleichmäßigen, natürlich geschwächten Licht der Gestirne überzogen sehen sollten, als daß wir die Sterne als helle Puncte erblicken und dazwischen den dunkeln Himmelsraum. Es muß daher zwischen den Wahrnehmungen von den verschiedenen Puncten der gleichgefärbten Fläche einen andern Unterschied als der in Farbe, Glanz oder Helligkeit geben, der das Verschmelzen in eine Wahrnehmung verhindert; und ist dieser Unterschied in dem einen Falle wirksam, so ist er es auch in jedem andern.

Daß aber dieser andere Unterschied in den übrigen Fällen wirksam, ja das allein Wirksame ist, wird durch folgende Bemerkungen sehr wahrscheinlich gemacht. Wäre nämlich die Verschiedenheit in Farbe, Glanz u. s. w. dasjenige, was das räumliche Auseinandertreten bedingt, so würde das Auseinandertreten um so stärker sein, je bunter die Fläche ist, d. h. die buntere Fläche würde größer erscheinen, als eine gleich große andere. Eine solche Verschiedenheit zeigt sich aber nicht, wenigstens sicher nicht in dem Maße, als man es erwarten sollte. Hätte überhaupt der Grad des Unterschiedes in Farbe u. dgl. einen merklichen Einfluß auf die scheinbaren Größen, so würde unser Sehen in eine solche Unordnung gerathen, daß von einem brauchbaren Sehen gar keine Rede mehr sein könnte. Ja man darf sogar zweifeln, ob die Verschiedenheit in der Farbe auch nur

* Siehe Locke's Psychologie, S. 380 u. f. Von dem dort erwähnten Ausfallen gewisser Stücke des Gesichtsfeldes kann man sich freilich nur schwer eine Vorstellung machen.

hinreichend ist, das Zusammengehen verschiedener Wahrnehmungen in eine zu verbinden. Fällt blaues und gelbes Licht auf dieselbe Stelle der Netzhaut so sehen wir bekanntlich grün. Es ist nun allerdings möglich, daß jene beiden Eindrücke des Blauen und Gelben sich schon auf der Netzhaut oder im Nerven zu dem des Grünen verbinden; es ist aber auch denkbar, daß diese Vereinigung erst in der Seele selber vor sich geht. Wäre das letztere der Fall, so würde beim Anblick einer verschieden gefärbten Fläche die Verschiedenheit der Farben allein kein räumliches Auseinandertreten ihrer einzelnen Punkte bedingen, sondern es würde nur die durchaus nicht localisirte Wahrnehmung einer Mischfarbe zu Stande kommen.

Endlich ist drittens die Herbart'sche Theorie nicht im Stande, den Grund anzugeben, warum sich die Vorstellung des Räumlichen so charakteristisch von andern ihr mehr oder weniger analogen unterscheidet. Gewiß ist es ein hervorstechendes Merkmal des Raumes, daß wir in ihm die einzelnen Punkte als gleichzeitig setzen und doch jedem Punkt eine Stelle zwischen bestimmten andern anweisen müssen; aber dasselbe findet auch, wie schon von Herbart gebührend hervorgehoben ist, mit den einzelnen Farben in der Farbenlinie, den einzelnen Tönen in der Tonlinie statt; ja in einem System von Begriffen, von denen das einfachste Beispiel die Zahlenlinie ist, kommt eine ganz gleiche Auffassungsweise vor, ohne daß doch in allen diesen Fällen an ein eigentlich räumliches Auseinandergehen des Vorgestellten zu denken wäre. Und auch in der Vorstellung des Räumlichen selbst, diese als Act der Seele gedacht, müssen wir eine ähnliche Anordnungsweise der einzelnen Elemente voraussetzen, während doch, da dieser Act in der einfachen, nicht ausgedehnten Seele vor sich gehen soll, ein eigentlich räumliches Auseinandertreten jener Elemente streng ausgeschlossen ist. Alle diese Systeme von Vorstellungen fassen wir freilich, wie es zum Theil schon die bei ihnen gebräuchlichen Benennungen andeuten, gern in einem räumlichen Bilde auf; aber wir wissen dabei sehr gut, daß wir es dann nur mit einem Bilde zu thun haben, in welchem etwas hinzugekommen oder weggelassen ist: hier etwas hinzugekommen, nämlich das eigentlich räumliche Auseinander, was sich in der Sache selbst nicht findet. Und zwar scheint mir der Unterschied zwischen diesen Auffassungsweisen und der des Räumlichen nicht bloß, wie es nach Herbart sein soll, ein gradueller, sondern ein specifischer zu sein: das Nebeneinandersetzen der Punkte des Raumes scheint qualitativ verschieden zu sein von dem Nebeneinandersetzen der Zahlen nach ihrer Größe, der Töne nach ihrer Höhe u. s. w. und sich nicht allein von ihnen durch die weiter ausgebildete Reihenbildung zu unterscheiden. Die Herbart'sche Theorie paßt genau nur auf jene andern Fälle, während bei dem Vor-

stellen des Raumes noch ein eigenthümliches, von ihrem Urheber übersehenes Moment hinzu kommen muß.

Die Herbart'sche Ansicht bedarf demnach in folgenden Punkten noch einer Ergänzung: es muß der Grund angegeben werden, warum es zu einem eigentlich räumlichen Auseinandersetzen des Wahrgenommenen kommt; es muß ein eigenthümliches, von der Farbe u. dergl. unabhängiges Moment in den Wahrnehmungen vom räumlich Ausgedehnten nachgewiesen werden, welches ihr Zusammenschmelzen in eine Wahrnehmung verhindert; die Anschauung des Räumlichen darf nicht als das Product einer lang dauernden Entwicklung erscheinen, sondern es muß gezeigt werden, daß sie gleichsam mit einem Schlage aus den einfachen Wahrnehmungen sich bilden könne. Versuchen wir der Lehre Herbart's einige Ergänzungen nach Baiz und Loe hinzuzufügen.

a und b seien zwei Wahrnehmungen, welche mehr oder weniger mit einander im Gegensatz stehen, d. h. nach dem Obigen auf solchen Affectionen der Seele beruhen, welche diese nicht gleichzeitig zu leiden oder hervorzubringen vermag. Werden diese Wahrnehmungen ins Bewußtsein gerufen, so werden sie sich gegenseitig den Platz in ihm streitig machen: sie werden sich hemmen, ganz oder theilweise sich aus dem Bewußtsein verdrängen. Anders verhält sich die Sache, wenn die Beziehungen zur Außenwelt, durch welche jene Wahrnehmungen hervorgerufen werden, beständig fortbauern. Die Wahrnehmungen suchen sich zu hemmen; sie können aber nicht wirklich dazu kommen, da sie durch die äußern Eindrücke im Bewußtsein festgehalten werden. Es wird hierdurch ein eigenthümlicher Zustand der Seele bedingt — ein Auseinanderwirken der Wahrnehmungen, welchem doch nicht nachgegeben werden kann —, der auf die aus den Wahrnehmungen gebildeten Vorstellungen seinen Einfluß haben muß. In diesem eigenthümlichen Zustand bei der Bildung der Wahrnehmungen sieht Baiz eben die Ursache eines räumlichen Auseinandersetzens des Wahrgenommenen. Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, daß unter der Unfähigkeit der Seele, gewisse Wahrnehmungen gleichzeitig zu bilden, keine absolute Unmöglichkeit verstanden werden darf; sondern daß jenes Wort nur die Thatsache des Verdrängens der Wahrnehmungen bezeichnen, dabei aber darauf hinweisen soll, daß jene Thatsache mit bedingt werde durch die ursprüngliche Qualität der Seele, so daß möglicher Weise solche Wahrnehmungen, welche in der menschlichen Seele im Gegensatz stehen, es in einer anders gearteten nicht thun würden.

Mit jenem räumlichen Auseinandersetzen des Wahrgenommenen muß sich dann noch etwas Anderes verbinden. Es tritt damit ein Unterschied

hervor zwischen dem so Auseinandergesetzten und demjenigen, was in der Seele sich ereignen und verlaufen kann, ohne in das Verhältniß jenes räumlichen Auseinander gebracht zu werden. Es liegt hierin die erste Anlage zu einer Sonderung des Außern und Innern, welche freilich noch einer weitem Ausbildung bedarf und durch mancherlei Umstände erleidet. Es ist aber durch obiges Moment eine Ursache angegeben, warum nicht allein das eine Wahrgenommene räumlich neben das andere gesetzt wird, sondern auch warum wir beide als außer uns seiend setzen müssen oder sie nach Außen projeciren.

Jenes Festgehaltenwerden zweier sich hemmenden Wahrnehmungen enthält nun nicht eine Erklärung des räumlichen Auseinanderseßens des Wahrgenommenen, in dem Sinne, daß man einsehen könnte, wie dieses aus jenem hervorgeht; sondern wir haben es hier mit einem Urphänomen zu thun, bei welchem man zufrieden sein muß, wenn man auf der einen Seite den Kreis der Bedingungen, auf der andern Seite das daraus hervorgehende Bedingte angeben kann, wenn man auch den Zusammenhang zwischen beiden nicht weiter zu begreifen vermag. Es könnte sogar möglicher Weise Seelen geben, bei denen unter gleichen Umständen ein räumliches Auseinanderrücken des Wahrgenommenen nicht stattfände, sondern eine andere Anschauungsweise, von der wir natürlich uns nicht die entfernteste Vorstellung machen könnten: es würde dieß geschehen, wenn jener Vorgang wesentlich mit bedingt würde durch die ursprüngliche Qualität der Seele. Dann könnte man mit Kant allerdings den Raum eine angeborene Form gewisser Seelen nennen; ja er hätte sogar nicht unrecht, wenn er ihn als eine Form des äußern Sinnes bezeichnet, weil, damit diese Form auf bestimmte Wahrnehmungen ihre Anwendung finde, ein Festhalten derselben und zwar zunächst durch äußere Eindrücke stattfinden muß. Indessen kann schwerlich angenommen werden, daß Kant die Sache auf diese Weise aufgefaßt habe; wir lassen daher jene Deutungen auf sich beruhen und kehren zu unserer frühern Auseinanderseßung zurück.

Es ist leicht einzusehen, daß aus zwei oder überhaupt aus wenigen Wahrnehmungen keine räumliche Anschauung zu Stande kommen kann: es gehört dazu offenbar eine sehr große, ja, wie es der Continuität des vorgestellten Raumes wegen scheinen könnte, eine unendliche Zahl von Wahrnehmungen. Jedem Wahrgenommenen muß dabei eine bestimmte Stelle angewiesen werden, so daß z. B. q zu liegen kommt zwischen p und r . Der Gegensatz zwischen p und r muß also größer sein als der zwischen p und q oder q und r , ja ersterer muß die Summe der beiden letztern sein, wenn p , q , r in eine gerade Linie sollen gesetzt werden können. In allen den verschiedenen Wahrnehmungen, welche zum Aufbau

einer räumlichen Anschauung verwendet werden, muß daher ein Moment enthalten sein, welches sich von einer zur andern in Etwas ändert und wodurch ein Gegensatz zwischen den einzelnen Wahrnehmungen entsteht, der, von einer Wahrnehmung aus nach den übrigen hin allmählig wachsend, jedem Wahrgenommenen die Stelle anweist, welche es in der räumlichen Anschauung einzunehmen hat; wir wollen dieses in der Wahrnehmung enthaltene Moment mit Loge das Localzeichen derselben nennen. Es ist klar, daß z. B. bei den Gesichtswahrnehmungen dieses Localzeichen nicht in der Farbe, dem Glanz, der Helligkeit oder dergleichen bestehen kann, überhaupt nicht in dem, was man für gewöhnlich zur Qualität der Wahrnehmung rechnen würde; denn dadurch würde offenbar eine ganz andere räumliche Anordnung des Wahrgenommenen bedingt werden, als die wirklich gegebene; sondern daß es allein von der Stelle der Netzhaut abhängen darf, auf welche das Bild des gesehenen Punctes fällt. Zwischen zwei benachbarten Wahrnehmungen, um sie so zu nennen, ist der Unterschied im Localzeichen nur gering; es findet daher gleichzeitig mit dem Auseinanderlegen ein Verschmelzen derselben statt, und dadurch wird es möglich, daß auch aus einer endlichen, freilich jedenfalls sehr großen Zahl von Wahrnehmungen die Anschauung eines Continuum gebildet werden kann.

Es mag auf den ersten Blick auffallend erscheinen, daß wir von jenen Localzeichen, denen wir eine so bedeutende Wirkung zuschreiben, so wenig oder gar nichts gewahr werden. Es mag dieses zum Theil daher kommen, daß die Localzeichen gleichmäßig alle Wahrnehmungen einer Art begleiten und sich nur allmählig von einer zur andern ändern, daher nur wenig durch ihren Wechsel im Bewußtsein hervorstechen; es ist aber auch gar nicht gesagt, daß dasjenige, was in einer Wahrnehmung von bedeutender Wirksamkeit ist, auch einen bedeutenden Einfluß auf ihre im Bewußtsein erscheinende Qualität haben müsse. Es könnte ja Affectionen der Seele geben, welche gar nicht zum Bewußtsein kommen; um so mehr kann in einer bewußten Affection vieles sein, was auf die zum Bewußtsein kommende Qualität derselben geringen oder gar keinen Einfluß hat. Das Bedenkliche, was die Einführung solcher unbekannten Qualitäten in die Untersuchung hat, soll nicht verkannt werden; aber es muß doch darauf hingewiesen werden, daß auch hier der Schluß von dem Nichtwissen auf das Nichtsein unerlaubt ist.

Fassen wir die Bedingungen, unter welchen nach der obigen Ansicht eine Anschauung vom räumlich Ausgedehnten zu Stande kommen kann, noch einmal kurz zusammen. Es muß eine große Zahl von Wahrnehmungen gegeben sein, welche zu gleicher Zeit durch sinnliche Eindrücke im Bewußtsein festgehalten werden. Jede dieser Wahrnehmungen muß

ein Localzeichen enthalten, d. h. ein Moment, wodurch ein Gegensatz zwischen je zweien von ihnen bedingt wird; und dieser Gegensatz muß wachsen, wenn man von einer Wahrnehmung ausgehend allmählig zu ändern und ändern übergeht. Setzen wir voraus, daß durch den Gegensatz zwischen den Localzeichen das Wahrgenommene räumlich neben einander und je nach der Größe desselben mehr oder weniger weit aus einander gesetzt, daß dadurch das Wahrgenommene zugleich von dem wahrnehmenden Subjecte unterschieden wird; nehmen wir ferner an, daß alle jene Wahrnehmungen etwas Gleiches enthalten, welches eine theilweise Verschmelzung derselben bewirkt: so werden sie sich zu der Anschauung eines räumlich ausgedehnten Continuum verbinden, in welchem jedem Wahrgenommenen durch das Localzeichen eine bestimmte Stelle zugewiesen wird. Es ist einleuchtend, daß die Einwürfe, welche wir oben gegen die Herbart'sche Theorie gemacht haben, hier wegfallen. Die einzelnen Wahrnehmungen werden allerdings rein intensive Zustände der Seele und gewissermaßen alle in einander sein; aber gleich nach ihrem Zustandekommen werden sie in der Seele nach Maßgabe der Gleichartigkeit und des Gegensatzes ihrer Localzeichen diejenige Anordnung und Auseinandersetzung annehmen, welche die Vorstellung eines Ausgedehnten bedingt; es wird dies geschehen, ohne daß es dazu der Bildung eines complicirten Netzwerks von Reihen oder des Hinzutretens von Anschauungsformen bedarf, obgleich beides hinzukommen muß, wenn aus der Anschauung eines Ausgedehnten überhaupt die Vorstellungen einzelner ausgedehnter Dinge sich hervorheben sollen. Das Sehen einer allenthalben gleichgefärbten Fläche als einer ausgedehnten macht keine Schwierigkeiten, indem die einzelnen Wahrnehmungen von ihr durch die verschiedenen Localzeichen hinreichend von einander gesondert werden. Die Verschiedenheit in der Farbe oder allgemeiner die Verschiedenheiten in den Wahrnehmungen, welche wir von einer verschiedenen Beschaffenheit des Wahrgenommenen ableiten, kann keinen bedeutenden Einfluß auf die räumliche Anordnung des Wahrgenommenen gewinnen, indem eben vorausgesetzt werden muß, daß sie durch die Verschiedenheit in den Localzeichen überwogen wird. Endlich sind auch die Momente nachgewiesen, aus welchen ein specifischer Unterschied zwischen dem räumlichen Nebeneinander und dem von Begriffen u. dgl. entspringen muß; ein Umstand, auf welchen wir gleich noch einmal zurückkommen werden.

Es bleibt uns nun noch übrig, die einzelnen Sinne in Bezug auf ihre Fähigkeit, Anschauungen vom Räumlichen zu erzeugen, durchzumustern. Ich muß mich hier auf das Allgemeinste beschränken und den Leser hinsichtlich des Speciellern auf die Werke von Waig und Loge verweisen. Am Geeignetesten zur Bildung räumlicher Anschauungen ist offen-

bar der Gesichtssinn. Wenn jede Nervenfasern, welche sich in der Netzhaut endet, auch nur eine Wahrnehmung auf die Seele überträgt, wenn ferner jede dieser Wahrnehmungen mit einem Localzeichen versehen ist, welches bei allen durch dieselbe Faser übertragenen sich gleich bleibt, dagegen von einer Faser zur anliegenden allmählig sich ändert: so müssen auch bei vollkommen ruhendem Auge die Gesichtswahrnehmungen sich zur Anschauung einer Fläche verbinden. Indem aber das Auge sich dreht, und damit das eine Gesichtsfeld allmählig in das andere übergeht, müssen die Vorstellungen von den einzelnen Feldern wegen des vielen Gleichen, was sie enthalten, zu einer Reihe verschmelzen, welche rückwärts und vorwärts durchlaufen werden kann, und welche daher, wie es oben nach Herbart beschrieben ist, endlich zu einem gleichzeitigen und damit räumlichen Nebeneinandersetzen des Verschiedenen in den einzelnen Feldern führen muß. Die Ausbreitung des gleichzeitig Gesehenen in eine Fläche muß dabei sehr schnell, mit dem ersten Aufschlagen der Augen beim Säuglinge, zu Stande kommen, während allerdings längere Zeit vergehen wird, bis es zum räumlichen Nebeneinandersetzen des nicht gleichzeitig Gesehenen kommt.

Schwierigkeiten macht hierbei nur die Angabe dessen, was in den Gesichtswahrnehmungen als Localzeichen dient. Waiz glaubt, es in der verschiedenen Deutlichkeit der Wahrnehmungen zu finden, welche bekanntlich um so geringer wird, je weiter die den Lichtreiz aufnehmende Stelle von dem Mittelpunkt der Netzhaut entfernt liegt: dann würden aber offenbar diejenigen Wahrnehmungen, welche auf gleich weit von dem Mittelpunkt entfernten Stellen der Netzhaut ihren Ursprung nehmen, gleiche Localzeichen besitzen, also in die Wahrnehmung eines Punktes zusammengehen; es würde also nur zur Anschauung einer Linie, nicht einer Fläche kommen. Nach Loze soll, wenn irgend eine Stelle der Netzhaut einen Lichtreiz erleidet, dadurch ein Bestreben entstehen, das Auge so zu bewegen, daß der Reiz in den Punkt des deutlichsten Sehens fällt; und die Wahrnehmung von dem so entstehenden Anreiz zu Muskelbewegungen soll es eben sein, welche das Localzeichen bildet. Die Thatsache, worauf Loze seine Hypothese gründet, kann wohl nicht bestritten werden: der Säugling richtet schon in der frühesten Lebenszeit sein Auge so, daß das Bild des hellsten Gegenstandes auf die Stelle des deutlichsten Sehens fällt. Die Ursache dieser Bewegung des Auges kann nur darin liegen, daß von jeder sensibeln Faser aus Reize auf motorische Fasern ausgehen, durch deren Zusammenwirken die endliche Bewegung des Auges bestimmt wird. Die stärksten Reize werden dabei einen überwiegenden Einfluß haben, und die Stärke des Reizes hängt anfangs, bis dann später auch geistige Interessen mitwirken, allein von der

Größe des Lichteindrucks ab. Nur muß man natürlich voraussetzen, daß schon in der sensibeln Faser durch die Wirkung auf die motorischen Fasern eine Rückwirkung erfolgt, welche den durch erstere fortgeleiteten Nervenreiz modificirt; denn sonst würde die Wahrnehmung von der Gesamtheit jener Anreize zur Bewegung sich mit der Gesamtheit der gleichzeitigen Gesichtswahrnehmungen verbinden, erstere würde also wohl ein Localzeichen der Vorstellung des ganzen gleichzeitigen Gesichtsfeldes bilden, aber nicht der einzelnen in ihr enthaltenen Wahrnehmungen. Eine ausführliche Besprechung dieser Annahme würde indessen zu weit führen, wir müssen uns hier damit begnügen, auszusprechen, daß jede durch eine bestimmte Nervenfaser übertragene Gesichtswahrnehmung ein Localzeichen empfangt, welches abhängt von der Lage der reizempfangenden Stelle jener Faser in der Netzhaut. Mit jedem einzelnen, bei einer bestimmten Stellung des Auges angeschauten Gesichtsfelde wird sich das dieser Stellung des Auges entsprechende Muskelgefühl verbinden und als Localzeichen dienen.

Weniger schwer ist es zu erklären, daß aus dem Flächensehen allmählig ein Sehen körperlicher Gestalten hervorgehen müsse. Wir Menschen können beide Augen auf einen und denselben Gegenstand richten; die beiden so gebildeten Anschauungen verbinden sich aber — wohl wegen der Gleichheit der Localzeichen für die entsprechenden Stellen der Netzhaut in beiden Augen — zu einer einzigen. Weil nun aber jene beiden Anschauungen nicht aus demselben Gesichtspunct gebildet sind, so stimmen sie nicht genau mit einander überein, und der Unterschied zwischen ihnen ist wenigstens bei nähern Objecten nicht unbedeutend: bei der Verschmelzung der beiden Vorstellungsmassen, welche jenen Anschauungen entsprechen, werden also solche Wahrnehmungen zur Verbindung gerieben, welche ihrer verschiedenen Qualität wegen nicht verschmelzen können. Es entsteht daher von Neuem ein ähnlicher Widerspruch als der war, dem wir das räumliche Auseinandersetzen des Wahrgenommenen überhaupt zugeschrieben haben; das Auseinandersetzen in einer Fläche genügt nicht mehr, es muß eine dritte Dimension hinzugefügt werden und zum Anschauen körperlicher Gestalten kommen. Dasselbe müßte auch, freilich etwas langsamer, geschehen, wenn der Mensch nur ein Auge hätte oder wie die Thiere seine beiden Augen nicht auf denselben Gegenstand richten könnte: bei der Beweglichkeit des anschauenden Subjects werden ebenfalls Anschauungen von verschiedenen Gesichtspuncten aus, freilich nach einander, gebildet; durch das Uebergehen von der einen Anschauung zur andern und von dieser wieder zu jener muß allmählig eine innige Verschmelzung der aus verschiedenen Gesichtspuncten gebildeten An-

schauungen eingeleitet werden, welche endlich ebenfalls den oben beschriebenen Effect hervorbringen muß. Nur da wird die dritte Dimension nicht hinzukommen und es beim Flächensehen sein Bewenden haben, wo die Entfernung der Gegenstände zu groß ist, als daß eine Veränderung des Gesichtspunctes eine merkliche Verschiedenheit zur Folge haben, oder doch die Veränderung des Gesichtspunctes zu groß sein müßte, als daß noch eine innige Verschmelzung der gebildeten Anschauungen eintreten könnte. Daß sich mit der fortschreitenden Ausbildung der Seele Anschauungsformen körperlicher Gestalten bilden, welche hinzutreten und die Gesichtswahrnehmungen zu Anschauungen von Körpern verbinden, mag hier nur erwähnt werden, so wie hier die übrigens hinreichend bekannten Momente, durch welche die Apperception des unmittelbar aus den Wahrnehmungen gebildeten Gesichtsbildes durch die schon vorhandenen Anschauungsformen bedingt wird, übergangen werden sollen.

Für die Wahrnehmungen des Tastsinnes hat die Angabe der Localzeichen geringere Schwierigkeiten: man kann sich leicht vorstellen, daß die Verschiedenheit in der Gestalt der tastenden Körperfläche, in der Spannung der Oberhaut, in der Lage von Knochen und Muskeln gegen einander u. s. w. einen Einfluß auf die Qualität der gebildeten Wahrnehmung haben müsse, welcher, von einem Punct der Körperoberfläche zum andern allmählig sich ändernd, ganz geeignet sein dürfte, als Localzeichen zu dienen. Außerdem sind die tastenden Finger z. B. beim Tasten in der Regel in Bewegung oder in verschiedenen Lagen gegen einander, und die diesen Bewegungen und verschiedenen Lagen entsprechenden Muskelgefühle werden sich mit den gleichzeitig gebildeten Tastsichernehmungen compliciren und der Gesamtheit derselben als Localzeichen dienen. Trotzdem unterliegt die Bildung der räumlichen Anschauungen durch den Tastsinn allein größeren Schwierigkeiten als durch den Gesichtssinn. Zuerst nämlich ist die Localisirung der Wahrnehmungen des Tastsinnes bei weitem nicht so fein als der des Gesichtssinnes; dann aber ist die Zahl der gleichzeitig gemachten Wahrnehmungen bei jenen ohne Vergleich geringer als bei letztern. Die Bildung der Vorstellung des Ausgedehnten wird daher bei dem Tastsinn weniger auf der Verbindung der simultanen Wahrnehmungen als auf der Verschmelzung der auf einander folgenden beruhen; daher wird sie nicht mit einem Schlage, sondern erst durch eine complicirte Reihenbildung zu Stande kommen; sie wird, wie man es bezeichnet hat, aus einem verwickelten System von Zeitvorstellungen entspringen. Es ist daher kein Wunder, daß bei dem Sehenden die Gesichtsvorstellung des Räumlichen überwiegend in den Vordergrund tritt, und die Tastvorstellung nur einen Anhang derselben bildet.

Für die von den einzelnen Fasern des Gehörnervens gebildeten Wahrnehmungen dürfte es kaum ein Localzeichen geben, wenigstens kein solches, welches mit der Stelle des Raumes, an welcher der Schall entsteht, in Verbindung steht. Wir haben indessen bekanntlich ein unbestimmtes Urtheil über die Richtung, in welcher der Schall in unser Ohr dringt, und weisen ihm demzufolge eine bestimmte Stelle außer uns im Raume an. Dieses Urtheil ist größtentheils ein aus der Qualität des Schalles abgeleitetes, mittelbares; indessen muß doch auch in den Schallwahrnehmungen ein Moment enthalten sein, welches ein unmittelbares Urtheil über die Richtung, von welcher es herkommt, erlaubt. Zum Theil wenigstens wird dieses darin liegen, daß man dem Kopf eine bestimmte Lage geben muß, um den Schall am stärksten zu vernehmen; daß mit dieser bestimmten Lage des Kopfes verbundene Muskelgefühl würde der Schallwahrnehmung als Localzeichen dienen können. Es scheint mir indessen, als wenn dieser Umstand nicht ganz zur Erklärung der beobachteten Thatsachen hinreichte, da man auch ohne Bewegung des Kopfes die Richtung, von welcher der Schall kommt, beurtheilen kann. Aus Schallwahrnehmungen allein würde gewiß nicht eine nur einigermaßen ausgebildete Vorstellung des Räumlichen entspringen; es wäre indessen doch die Frage, ob für jemanden, der auch sonst noch keine Vorstellung des Ausgedehnten besäße, beim Anhören einer vollen Orchestermusik die Tonwelt nicht eine Art räumlicher Ausbreitung gewänne. Die verschiedene Höhe der gleichzeitigen Töne würde zwar kaum, wenigstens nicht wenn sie eine Consonanz bilden, ein räumliches Auseinandertreten derselben bedingen, dagegen scheint gerade ihr verschiedenes Timbre dazu geeignet zu sein. Es versteht sich übrigens von selbst, daß der Ort der einzelnen Töne in dieser räumlichen Tonwelt mit dem Ort der sie hervorbringenden Instrumente im gewöhnlichen Raum in gar keiner Beziehung stehen würde.

Wenn Locke's Ansicht über den Ursprung der Localzeichen in den Gesichtswahrnehmungen die richtige ist, so ist das Gemeingefühl, welches wir von den einzelnen Theilen unsres Leibes besitzen, verbunden mit den von den verschiedenen Stellungen und Bewegungen unsrer Glieder abhängigen Muskelgefühlen die alleinige Ursache des räumlichen Auseinandertretens unserer Wahrnehmungen; jedenfalls bilden sie einen bedeutenden Factor bei der Ausbildung unsrer Vorstellung vom Raume. Wie geeignet gerade diese Wahrnehmungen zur Bildung räumlicher Anschauungen sind, indem sie gleichsam durch und durch Localzeichen sind, braucht wohl nicht näher auseinandergelegt zu werden. Die Wahrnehmungen von Wärme und Kälte, die des Geschmacks und Ge-

ruchs zeigen dagegen nur insofern eine Localisirung, als sie entweder auch Momente in gewissen gleichzeitigen Wahrnehmungen des Gemein- und Muskelgefühls sind, oder mit ihnen sich compliciren und daher in den entsprechenden Theilen des Leibes empfunden werden.

Schließlich muß noch ein Blick auf diejenigen Fälle geworfen werden, in welchen gewisse Elemente in einer Anordnung gedacht werden sollen, welche der räumlichen analog ist, ohne daß sie doch räumlich auseinander gerückt werden dürfen: in der Zahlenreihe z. B. soll, wie schon oben gesagt, die Zahl 7 zugleich mit 6 und 8 und außerdem zwischen ihnen gedacht werden, ohne daß man doch 6, 7 und 8 wie drei Punkte des Raumes auseinanderlegen darf. Wer indessen die Zahlenreihe sich vorzustellen versucht, wird finden, daß er jener Forderung nicht streng zu genügen vermag. Entweder wird er sich die Zahlen 6, 7, 8 nacheinander vorstellen und sich höchstens erinnern, daß er damit einen Fehler begeht; oder, wenn er das Nacheinander vermeidet, werden die die Zahlen wie drei Raumpunkte auseinanderrücken. Die drei Zahlen sollen eben als unterschieden von einander aufgefaßt werden, ohne doch, wie Ton und Farbe, gleichgültig und ohne Beziehung zu einander auseinander zu fallen; sie müssen also im Gegensatz stehen und sich hemmen. Sie sollen aber auch gleichzeitig im Bewußtsein schweben; es treten also gerade die Verhältnisse ein, welche wir oben als Ursache des räumlichen Neben- und Auseinanderseßens angesehen haben; ein solches muß also auch erfolgen. Daß wir uns die Zahlenreihe unter dem Bilde einer Reihe von Punkten vorstellen, ist daher nicht etwas Willkürliches, sondern eine psychologische Nothwendigkeit, welche sofort eintritt, wenn wir das Nacheinandervorstellen der einzelnen Zahlen vermeiden wollen. Was eben über die Zahlenreihe gesagt ist, läßt sich leicht auf andere ähnliche Fälle übertragen; und der aufmerksame Selbstbeobachter wird sich leicht überzeugen, daß eine gewisse unbestimmte Localisirung alle unsere Seelenthätigkeiten, selbst unsere Gefühle und Bestrebungen, begleitet. Es ist dieß auch leicht erklärlich, da das Grundverhältniß, aus welchem das räumliche Vorstellen entspringt, das gleichzeitige im Bewußtseingehaltenwerden des Widerstreitenden, sehr häufig in unserm Seelenleben eintreten, und damit ein anfangendes Auseinanderseßen des gleichzeitig im Bewußtsein sich Ereignenden gegeben sein muß. Nicht allein die Außenwelt, sondern auch das, was wir unser Inneres nennen, bekommt so nothwendiger Weise in unserer Vorstellung eine gewisse räumliche Ausdehnung: ein Umstand, welcher gewiß häufig genug materialistischen Lehren heimlichen Vorschub geleistet hat.

Ueber das Grödnert-Romanisch.

Im Dr. R. Volkmann, ord. Lehrer an der Gr.-W.-Schule in Stettin.

Die romanischen Dialekte der Schweiz, wie sie vom Canton Waadt, dessen Sprache dem Provenzalischen mehr als dem Französischen verwandt ist (S. Bulliemens: die Sprache im Canton Waadt, Laus. 1849; R. Corbaz: recueil de morceaux choisis en Patois de la Suisse française, ib. 1842, 120, dazu mehrere Aufsätze von Bridel im Conservateur Suisse, vgl. in der Kürze Bichhoff in Herrig's Archiv VI. S. 215 ff.), bis herüber nach Graubünden, dem Sitz des eigentlichen Churwelsch, in reicher Mannigfaltigkeit der Formen, die allerdings meistens auf Schwanken der Aussprache beruhen, gesprochen werden, sind für die vergleichende Grammatik und Lexikographie der romanischen Sprachen nicht ohne Interesse. Daß auch in ihnen hin und wieder ein Goldkorn enthalten ist, welches uns auf einmal einer schwierigen Etymologie mit Sicherheit auf die Spur kommen läßt, hat Diez an mehreren Stellen seines vortrefflichen Wörterbuchs gezeigt, und einer mehr ins Einzelne gehenden Forschung bleibt für die Zukunft noch manche interessante Bemerkung vorbehalten. Alle diese bezeichneten Dialekte bieten uns in ihrer Grammatik ein seltsames Gemisch von französischen, provenzalischen und italienischen Bestandtheilen, denen im Lexikon deutsche Elemente der schweizerisch-alemannischen Mundart oft auf die rothste, unmittelbarste Weise beigegeben sind. Bloß das eigentliche Rhätoromanisch hat sich zu einer Art Schriftsprache durchgebildet und ist durch Grammatiken, Lexika, so wie eine Bibelübersetzung der gelehrten Welt zugänglich geworden. Aber diese Schriftsprache gibt bloß ein abgeschwächtes Bild der wirklichen Volkssprache, deren Varietät auch in Graubünden, abgesehen von den zwei Hauptdialekten des Ladin und Rumantsch, wie mir romanische Schweizer versicherten, oft so groß ist, daß sich Bewohner zweier Ortschaften, die mitunter kaum meilenweit auseinanderliegen, häufig nur schwer verständigen können.

Auch im südlichen Tirol wird außer dem lombardischen Italienisch, besonders im Enneberger und Grödnert Thale auch Romanisch gesprochen, und zwar in beiden Thälern verschiedenes (S. Schaubach, die deutschen Alpen, Th. 4. S. 156 ff.). Daß das Grödnert Thal einen eigenthümlichen, nicht italienischen Dialekt besitze, war schon lange bekannt, aber weder Diefenbach noch Fuchs konnten aus Mangel an Sprachproben entscheiden, ob man es beim Gardena-Romanjo mit einer Abart des Rhätoromanischen, oder einer selbstständigen Spracherscheinung zu

thun habe. Und dennoch waren und sind gedruckte Sprachproben vorhanden, freilich in einem Werke, das wohl fast nie in die Hände der romanischen Sprachforscher sich verlaufen hat, dessen auch ich erst nach langem Suchen habhaft werden konnte. Im zweiten Bande nämlich der Zeitschrift „der Sammler für Geschichte und Statistik von Tirol“ Innsbruck 1807. 8. Stück 1, befindet sich ein längerer Aufsatz über die Grödnener von J. Steiner, dem auf S. 35 ein Anhang über die Grödnener Sprache mit einigen in ihr erzählten Anekdoten beigegeben ist. Der Verfasser beabsichtigte damals eine Grammatik dieses Dialekts zu schreiben. Da er aber, so viel mir bekannt, seinem Versprechen niemals nachgekommen ist, so glaube ich den Freunden der romanischen Sprachforschung keinen unangenehmen Dienst zu erweisen, wenn ich zunächst die Anekdoten mit beigelegter wörtlicher italienischer Uebersetzung, dann die Vocabeln mittheile und beiden einige Bemerkungen über die Verwandtschaft des Grödnener Dialekts mit dem Rhätoromanischen hinzufüge. Jedenfalls werden sie nun im Stande sein, über diesen Dialekt besser zu urtheilen, als es nach den bei v. Hormayr Gesch. der gefürst. Grafsch. Tyrol, Th. 1., Abth. 1., S. 139—141 mitgetheilten unzuverlässigen Notizen allein bisher der Fall war; um so mehr, da wohl die Abhandlung von J. Th. Haller: Versuch einer Parallele der lateinischen Mundarten in Enneberg und Gröden in Tirol und der romaunschischen in Graubünden in der Zeitschrift des Ferdinandeums Bd. VII., 1832, schwerlich in weiteren Kreisen bekannt geworden ist. Die Lautbezeichnung schließt sich der italienischen an; s lautet wie deutsches sch, è wie æ, é wie wallachisches ê (jer), also beinah wie æ; der Acut bezeichnet den offenen Laut des betreffenden Vocals.

1.

Ung craugniôva ung auter, ch'el reșona da matt i da mușatt. L'jè veira, respuend l'auter: ma reșone inși, accioché vo m'entendêise.

Taluno rinfacciava ad un altro, ch'egli ragiona da matto e da asino. E vero, risponde l'altro: ma ragiono così, accioché voi m'intendiate.

2.

Ung moler a têt su ung di a depènger doi vuemes, ché avôva una litiga tra êi: l'ung, ché l'avôva perduda, i l'auter, ché l'avôva venta. L's a resolt dè depènger l'ung tut dèșnut, i l'auter in ciamêșa.

Un giorno un pittore a intrapreso di dipingere due uomini che tra loro avevano una lite: l'uno che l'aveva perduta, e l'altro

che l'aveva vinta. Egli s'è risolto a dipingere l'uno tutto ignudo, e l'altro in camiscia.

3.

Una vèdla, chè ne faşóva auter chè tussi i battulè, avóva şqueşe dagnieura mel de dents, i şiva suents a mulestè ung dutèur cun si cicales. Ung di questa vèdla domanda l'dutèur: Ciè cauşa j'èl, chè me toma ora tutş i dents? Segnièura, respuend l'dutèur, per-ciochè i tucheis massa suents cun la lenga.

Una vecchia, che non faceva altro che tossire e chiaccherare, quasi ognora aveva mal di denti, ed andava sovente a molestar un medico colle sue cicalate. Un giorno questa vecchia domanda al medico: che cagione è, ch'ora mi cadono tutt'i denti? Signora, risponde il medico, perchè vi urtate troppo sovente colla lingua.

4.

Una muta gèuna, chè avóva vuèja dè se maridé a ciappà da si segnièura vint toleri pèr se fé la dota. La segnièura a ulù udéi l'èrit. La muta l'a preşentà. Quest fova ung buser curt, gross, stramb, melfatt, i burt assé. Prest chè la segnièura l'a udù, s'a la fatt marnéja, i diş; o pèr l'amor dè Diè! quest tu es liet ora pèr ti nèvits, i per ti vuem? Co t'espa pèdù inamuré d'una tel persona? O mi segnièura, respuend la muta: ciè cossa pong avéi dè bèll pèr vint toleri?

Una ragazza giovine, ch'aveva voglia de maritarsi, a ricevuto dalla sua signora venti taleri per farsi la dote. La signora a voluto vedere lo sposo. La ragazza l'a presentato. Questo era un villanzone, di statura corto, grasso, malfatto e brutto assai. Tosto che la signora l'a veduto, se ne fece meraviglia, e dice: o per l'amor di Dio! questo tu ti sei scelto per tuo sposo e per tuo marito? come mai ti potesti innamorar d'una figura tale? O mia signora, risponde la ragazza, che cosa di bello si può mai aver per venti taleri?

5.

Ung vuem, ciarià dè debits, chè fova sterk ammalà, a dit a si confesşeur, chè la sèul grazia, ch'èl avèssa da domandé a Diè, fossa di slongié la vita fin a tant, ch'èl pudessa pajé i debits. L'confesşeur cherdóva chè l'ammalà avèssa bona intencion de sotesşé ai debiteurs, i respuend, chè questa fossa una bona cauşa pèr speré, chè Idie eşaude si preghièra. Şe Diè me faşèssa questa grazia, diş l'ammalà, se autang viers ung amic, fossi segùr dè ne muri mèi.

Un uomo, caricato di debiti, ch'era gravemente ammalato, a detto

al suo confessore, che la sola grazia, ch'egli avesse da domandar a Dio, sarebbe quella di prolungargli la vita fin'à tanto ch'egli potesse pagar i debiti. Il confessore credeva, che l'ammalato avesse la bona intenzione, di soddisfar ai creditori, e risponde, che questo era un buon motivo per sperare ch'Iddio esaudisca la sua preghiera. Se Iddio mi facesse questa grazia, dice l'ammalato, voltandosi verso un amico, io sarei sicuro di non morir giammai.

6.

Ung arteşang avóva doi fions; ung fova fred aricéul, i durmiva enfin terd la di; l'auter fova valent, i laurova gieng. Quest un di abenëura se gniè şit ora de ciesa, i giappa una bëursa emplida de truep dinèi: èl la porta a si pere: quest la tol, i va debotta dèlla massong, ullà chè si auter fi fova dù, i l'giappa mo tè liet; èl i mostra la bëursa i diş: veiste tu, gran fred, chè tu jès, cicchè ti frà a giappà, perciech' èl jè levà a bënëura? Mi segnëur pere, respuend l'fi, şe quèl, ch'a perdù questa bëursa, fossa restà pendù te liet, şchè jo, ne l'aessel perduda.

Un artigiano aveva due figliuoli; l'uno era gran poltrone, e dormiva fin a giorno avanzato; l'altro era diligente, e lavorava volontieri. Questo un giorno a buonora era sortito di casa, e trova una borsa ripiena di denari; la porta a suo padre; questo la prende, va tosto nella camera, ove l'altro figlio s'era coricato e lo trova ancora in letto. Gli mostra la borsa, e dice: Vedi tu, gran poltrone che tu sei, che cosa trovò il tuo fratello, perche si è levato a buonora? Mio signor padre, risponde il figlio; se quello ch'a perduto questa borsa, fosse restato in letto, come io, non l'avrebbe perduta.

Da die beigefügte Uebersetzung jedes Grödnertische Wort seiner Bedeutung, meist auch seinem Ursprunge nach, sofort erkennen läßt, so ist über das Einzelne nicht weiter viel zu sagen. Craugnié in St. 1 weist entschieden auf das deutsche greinen, nicht auf das ital. sgrignare hin. — şqueşe in St. 3 ist quasi, das im Dialekt von Roveredo und den Welschen Confinen squasi, asquasi lautet. — névits in St. 4 ist das ital. novizo, novizio, also eigentlich derjenige, der sich im Noviziate des Ehestandes befindet. — buser ist ein Schimpfname, der sich im Roveredanischn buserado, buseradazzo, anima baserona u. dgl. wiederfindet. Wir schreiten zum Vocabelverzeichnis und zu grammatischen Bemerkungen fort:

I. Substantiva.

Im Rhätoromanischen wird der Plural beider Geschlechter sowohl bei Adjectiven als Substantiven durch Anhängung eines s gebildet; z. B.

ilg vegl bab der alte Vater Pl. ils vegls babs; la buna vaschina die gute Nachbarin, las bunas vaschinas; ils gronds signurs; las bellas figlias. Einzige Ausnahme von dieser Regel bildet eine Erscheinung, die ihre Analogie im Italienischen findet, daß mehrere Wörter gen. masc., die zum Theil von lateinischen Neutris auf um herkommen, den lateinischen Plural beibehalten haben und demgemäß als Feminina auf a erscheinen, also bratsch bratscha, dett detta, genuilg (lat. geniculum) genulgia, member membra, bies (?) biesca, iess ossa, chiern oder corn corna, crapp der Stein crappa, criess (cortex) crossa. Weit complicirter ist die Sache im Gardenobialekt, in welchem rhätische und italienische Pluralbildungen uns gemeinsam entgetreten, ohne daß es mir gelungen wäre, aus den vorhandenen Sprachproben in diese Erscheinung Consequenz zu bringen. Es folgen die mir bekannten Masculina:

l'corp, i corpes (rh. chierp, corpes, it. corpo) der Körper.

l'catl, i catli das Nachtgeschirr.

l'ciaval, i ciavèi (it. cavallo, fr. cheval) das Pferd.

l'ciavél, i ciavèi (fr. les cheveux, it. capegli) das Haar.

l'cortèl, i cortièi (it. coltello) das Messer.

l'deit, i deits (rh. dett, detta, it. dito, fr. doigt) der Finger.

l'fi, i fions (enneb. l'fi, i fis) der Sohn.

l'fra, i fredreş (enneb. l'fre, i fredes) der Bruder.

l'fojà, i fujèjes (it. fegato, dagegen rh. dis) die Leber.

l'fuec, i fueş das Feuer.

l'malang, i malangs (it. malanno) der Teufel.

l'mut, i mutongs (rh. ilg matt) der Knabe.

l'père, i pèreş (fr. père, rh. bab) der Vater.

l'prinç, i printş (rh. princi, it. principe) der Prinz.

l'rè, i rèjeş (rh. reg, lat. rai, it. rè) der König.

l'spirit (rh. spirt, it. spirito, spirito) der Geist.

l'sumling, i şumlings (rh. gemel, fr. jumeau) der Zwilling, wahrscheinlich eine nach dem Deutschen gemachte hybride Bildung.

l'uccèl, i uccièi (rh. utschi, it. uccello) der Vogel.

l'vuedl, i vuedli (rh. oelg, fr. l'œil) das Auge.

l'verzong, i verzongs (rh. curchin, it. verziere, lat. viridium) der Garten.

l'vuem, i vuems (it. uomo, rh. hum, in der Bedeutung Ehemann, denn der Mensch heißt carstiaun, lad. crastian der Christ, vgl. niederl. Karsten = Christian) der Mensch.

l'lèur, i léures (rh. lavur, it. lavoro) die Arbeit.

l'lèuf, i loves (rh. luf, fr. loup) der Wolf. Die Diphthongisirung des

Stammvocalß bloß im Singular bei einfacher Vocalisirung im Plural findet sich im Rhätoromantischen auch, z. B. ief ovs das Ei, chierp corps der Körper, pierc pores das Schwein, iert orts der Garten.

bó, bues (it. bove, buvi) der Ochß.

bošk, boſtg der Wald, vom Deutschen busch, it. bosco.

ciamp, ciampes das Feld.

ciang, ciangs der Hund.

jagher, jagri der Jäger.

medél, medéi die Alpenföchhütte.

mont, montes der Berg.

paster, pastri derhirt.

ruf, ruves der Bach, ruf rabieus der Wildbach.

šlef, šlieves die Lippe.

val, valédes das Thal.

Vom Femininisch wären zu nennen:

l'ana, l'anes (rh. l'olma, it. l'anima, l'alma) die Seele.

l'anda, l'andes (rh. londa; ob von amita, oder vom Deutschen ahne, tir. ahndel, das freilich die Großmutter bezeichnet? vgl. engl. aunt) die Bahn.

l'aurità, l'auritejes (rh. varded, it. verità) die Wahrheit.

bašija, bašijes (it. bugia) die Lüge.

běstia, besties das Thier; bestiam das Vieh.

ciěsa, ciěses (rh. u. it. casa) das Haus.

ciěura, ciěures die Ziege.

cudria, cudries der Pflug.

fana, fanes (rh. la vanaun aus dem Deutschen, neben la padella) die Pfanne.

faucità, faucitejes (it. falsità, fr. fausseté) Falschheit.

fautš, fautšes (lat. falx) die Sense.

fěna, fěnnangs (rh. femma, femna neben muglier, it. femina) die Frau.

šia, šiangs (rh. u. it. figlia) die Tochter.

furchěta, furchětes die Gabel.

gliěša, gliěšes (fr. église, it. chiesa, rh. la baselgia) die Kirche.

łana (Plural fehlt; it. lana, rh. launa, lagna) die Wolle.

łors, łores (it. l'orso) der Bär.

rešong, rešongs (fr. la raison, rh. raschün) das Recht.

omma, ommans (ebenso im Oberinntale, vom Deutschen amme; enneb.

umma, ummes, rh. mamma, mumma) die Mutter.

šadong, šadongs (rh. schadün, tschadün) der Rößel.

sor, sorans (enneb. so, sorus) die Schwester.
 suricia, surices (it. sorcio, fr. la souris) die Maus.
 tambra, tambres die Alpenhütte.
 usina, usines (vischina, vischines enneb.) die Nachbarin.
 vatgia die Kuh (Plural vatgies).
 wanza, wanzes (rh. un pittra) die Wange.

Die Artifelformen l' (del, al) Pl. i (dei, ai), Fem. la (im Grödn-
 er Dialekt ohne Plural, im Ennebergischen la, les) stimmen weder ganz
 zum Ladin (il, del, al, pl. ils, dels, als, fem. la, della, alla, las,
 dellas, allas), noch zum Rumonsch (ilg, dilg, a lgi, alg; ils, dils, ad
 als, als; la, da la, a la, a l'; las, da las, a las, las). Von Sub-
 stantiven, über deren Plural ich nichts genauer angeben kann, sind mir
 ferner bekannt:

Masc. ciocciul Speck.	Fem. anšuda Frühlingzeit.
ciof Blumenbüschel.	cieves dei vuedli Augenlie-
grum Häufen.	der.
pelmes Honigfuchen.	gabano der Roß.
sief Zaun.	streda die Straße.
surèdl die Sonne.	tamešons Kleie.
troi Steig.	via der Weg.
viandant Wanderer.	hutia die Hütte.

II. Adjectiva.

Die Steigerung der Adjectiva geschieht auf gemein-romanische Weise;
 also pille, plü-pille. Daß die Adjectiva, wie dieß im Rhätoromanischen
 der Fall ist, wenn sie allein oder bisweilen nach einem Substantiv ste-
 hen, im Masculinum ein s annehmen, ist dem Grödnerromanisch unbe-
 kannt. Die Notio geschieht im Allgemeinen wie im Rhätoromanischen
 durch Anhängung eines a an den Masculinstamm. Dabei wird im Rh.
 in den Endungen en (lat. e ohne folgende Position) und vel das e aus-
 gestoßen, und die Endungen der Participia auf an und ien nehmen das
 im Masculinum ausgestoßene t, zu d erweicht, wieder auf, z. B. mor-
 tal. — a; diligent, — a; juven, juvna; aman, amada, sinien, sinida.
 Dieselbe Erscheinung findet sich im Provençalischen; ob auch im Gröb-
 nerdialekt, kann ich nicht behaupten; auf das Vorhandensein ähnlicher
 Gesetze lassen cuetsung — ena roth, nuef nueva neu, lerg lergia
 breit (rh. largs und lads) schließen.

bauserè (it. bugiardo) lügenhaft.	brav, bravia (enneb. pros, prossa)
bèll, belle (rh. bell) schön.	fromm.
bon (rh. buns) gut.	ciaud (rh. caulds) warm.

cier (rh. cars) theuer.

cuntént zufrieden.

déuts süß.

disonest unfeusch.

fauz (rh. fauls) futsch.

fred faul.

fréid (rh. freids) falt.

grand (rh. gronds, grand) groß.

gross diß.

megher, megra (rh. mager) mager.

melcuntent (rh. malcuntents) un=
zufrieden.

pille, pitla (enneb. pitsché, rh.
pitschens, pings) klein.

puere atm.

şleut schlecht.

strènt enge.

vende (rh. velgs) alt.

vierts blind.

Die Zahlwörter lauten im Grödnnerdialekt: ung, doi, trèi, catre, cinc, sies, sett, ott, nuev, dieş, undeş, daudeş u. s. w. und mit geringer Varietät im Ennebergischen: ung, dui, trèi, catre, cinc, sis, sett, ott, nü, diş, üneş, dodeş, deşdott, vint u. s. w. doişedeş zweimal im Grödnnerdialekt.

III. Verba.

In der Conjugation erkennt man einen wesentlichen Unterschied zwischen Grödnner- und Rätoromanisch. In letzterem nämlich fallen die zweite und dritte lateinische Conjugation ganz zusammen und die Infinitive endigen sich auf ar, er (ere und ere), ir, während das Radin allerdings ar, air (ere), er, ir hat. Dagegen endigen im Gardeno: 1. Die Lateinischen Verba in are auf é, als fé (Part. fat, je feşe, nous faşong) machen, prié, sè şnudlé niederknien, maridé, s'ammalé erkranken u. s. w. 2. Die starken Verba in ere auf er, als vèncer = vaincre, lièger lesen, sporşer darreichen, pierder verlieren, rènder, rèdder, sè pascèr, mètter, sè ponder sich niederlegen, respuender antworten u. dgl. 3. Die schwachen in ere auf ei, als tèmèi, avèi haben, savèi, udèi sehen; deşgleichen pudèi können, ulèi (olu, je ue, nous ulong; dagegen enneb. orai, oru, jè ó, nos orung) wollen. 4. Die schwachen in ire auf i, als muri, vari (it. guarire), ubedi, di, sci (it. gire), curi zudeßen, deşcuri, durmi, sè furni sich ankleiden, sè deşfurni, audi, giauri öffnen. Dieser letzten Conjugation schließen sich auch einige Verba an, die eigentlich zur zweiten Classe gehören sollten, als rumpi zerbrechen, cri suchen (wahrscheinlich von quaerere; auch im Rh. hat sich anquirere als anquirir zu dieser Conjugation geschlagen), şcri schreiben. Einige Verba der zweiten Classe haben auch starke Synkope erlitten, z. B. tò nehmen, Part. tóut, (it. togliere, torre) und ştlü schließen. Man conjugirt mittelst der Pronomina je, tu, el,

nos, vo, ei (enneb. jö, tö, al, nos, os, ai); also: je son, tu t'ies, el è,
 nous song, vo seis, ei iè (enneb. jö sung, tö t'es, al è, nos sung,
 os sais, ai è);

arpe cten.	sè fé sanglasé jur Aber lassen.
appostè (it. appostare) bestellen.	giamiè wechseln, verschieden sein.
cherdè it. credè (frz. crier, it. gridar) rufen.	giappè finden, bekommen.
ciacè (it. cacciare) jagen.	intercé flechten.
cumedè außbessern.	laudè loben.
cummandi befehlen.	lié binden.
cunsiè rathen.	marcanzé handeln.
castimè bündigen.	sé miuré sich bessern.
désarpè enterben.	pluré trauern.
déscummandé verbieten.	pustemè buchstabiren.
déscunsiè misrathen.	rusné reden.
sé désené zornig werden.	şfriè reiben.
désidre verlangen.	şte stehen.
sé fé maruèja sich wundern.	tuké treffen, ziké berühren.
fé urazion beten.	vadagnié gewinnen.
	winşé wünschen.

cœser fochen.	mœuser messen.
luser glängen, leuchten.	spander außstreuen.

IV. Adverbia, Conjunctionen.

- troep viel (auch Adject. im Pl. truepes; rh. bœar).
- massa (rh. memma, nach Diez von menge) zu viel.
- pœc (rh. pauc, it. poco) wenig.
- prest (rh. spert und prest) geschwind.
- inant (it. inanzi, rh. avont) zuvor.
- ulla (frz. où, rh. nua, nu') wo?
- llo, illo (rh. lou, la) hier, dort.
- dècà, delà (it. di quà, di là) dießseitß, jenseitß.
- da longş (it. da lontano, rh. lunsch) weit.
- da using (it. da vicino) nahe.
- dè sévra (it. di sopra, rh. da sura) darüber.
- dè sott (it. di sotto, rh. da sutt) darunter.
- enteur (it. intorno, rh. anturn) herum.
- glong (? = rh. partutt) überall.
- engnó (?) nirgendß.
- enguei (in den welschen Confinen ancoi; rh. oz) heute.

enguier (it. ieri, rh. hier, ier) gestern.
 d'antier (it. avantieri, rh. en sterzas) vorgestern.
 doduman (it. dopo dimani, rh. puschmaun) übermorgen.
 abenèra (rh. a bun hura) früh.
 terd (rh. tard, it. tardo) spät.
 tost, prèst, debota schnell, bald.
 plutost lieber als.
 dessèng (it. adesso, rh. ussa) jetzt.
 ung autre jede ein andermal.
 da giut (rh. da gig anou) vorlängst.
 da védla mènter vor Älterz.
 suènts (rh. savens, it. sovente) oft.
 da tlò in là (rh. d'uss anvi) von nun an.
 dagniera (rh. semper, adina, it. ognora) immer.
 bendebót wohl viel.
 bonmarcià (it. buonmercato) wohlfeil.
 sbenchè (it. benchè) obgleich.
 cutant (it. cotanto) wie viel.
 da gieng absichtlich, freiwillig.
 no gieng, ingiert ungern.
 debrièda, adùm miteinander.
 inó wiederum.
 séura quèst überdieß.

So weit die mir vorliegenden Proben. Aus ihnen würde sich, meiner Meinung nach, folgendes Resultat ergeben: Das Grödnerromanisch hat mit dem Rhätoromanischen, besonders dem Ladin, große Verwandtschaft. Das barocke Untereinandermengen deutscher, lateinischer, italienischer und französischer Bestandtheile findet in beiden statt. Wie im Ladin, so überwiegt auch im Gardeno das Italienische. Doch hat das letztere sowohl im Sprachschatz, als auch in einzelnen Punkten der Grammatik durchaus Abweichendes und Selbstständiges, was über das Gebiet des rein Dialektischen hinausgeht. Es wird wohl mit Grödnerromanisch und Rhätoromanisch im Kleinen sich so verhalten, wie mit Spanisch und Portugiesisch im Großen. Beides sind verschiedene Sprachen, durch dialektische Uebergänge genau mit einander vermittelt.

Die Bildungselemente, welche Norddeutschland nicht besitzt.

Ein Beitrag zur Beleuchtung der in letzter Zeit für die deutsche Jugend über die Grenze gebrachten französischen Ideen.

Von Friedrich Preuße.

Herr Eugen Rendu, Director im Ministerium des öffentlichen Unterrichtes, hat neuerdings im Namen Frankreichs über das norddeutsche Unterrichtswesen den Stab gebrochen (*De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord. Paris 1855*); er sieht in demselben nichts weniger, als eine Pflanzstätte für politische und religiöse Demagogie. Victor Cousin hatte dreiundzwanzig Jahre vorher ein ganz entgegengesetztes Urtheil gefällt und dieselben Bildungsanstalten, an welchen doch so manches gegenwärtig Geänderte mangelhaft war, bis in den Himmel erhoben. Die Franzosen, wie alle Romanen, bewegen sich überhaupt stets in Extremen; der ruhige, unbefangene und darum richtige Blick und Schritt der Deutschen fehlt ihnen; als Plänkler der Civilisation treiben sie sich auf allen möglichen vorgehobenen Posten herum, so lange, bis das erste *Sauve qui peut* sie weit hinter die ruhig voranschreitende Colonne der deutschen Stämme zurückjagt. Es ist daher nicht zu verwundern, wenn Herr Rendu bei der Beurtheilung deutscher Zustände den Rationalfehler nicht zu Hause gelassen und zwischen den beiden Extremen des Lobens und Tadelns die rechte Mitte nicht hat finden können. Alle Deutschen, welche den Ausdruck des französischen Zeitgeistes, die Litteratur, durch gründliche Studien kennen, sind bisher von der Ueberzeugung gewesen, daß Frankreich unter der glänzenden Hülle der politischen und religiösen Einheit von destructiven Elementen jeder Art so durch und durch unterwühlt ist, daß nur die eiserne Gewalt den Losbruch einer Staat und Kirche vernichtenden Katastrophe noch hinauszuschieben vermochte. Die französische Gesellschaft lebt *au jour le jour*; allein die stets neu genährte Rationalität will und wird dieses nie gestehen; sie pocht in stolzen Phrasen auf das Trugbild einer Einheit, in deren Schooße die vollkommenste moralische Anarchie herrscht. Bevor Herr Rendu es wagte, dem deutschen Norden Mangel an innerm Zusammenhange vorzuwerfen, hätte er sich fragen sollen: wie verhalten sich zu der französischen *Unité des esprits* die Männer der exacten Wissenschaften, die Philosophen, die Geschichtsschreiber, die Dichter, Dramatiker und Romanciers, wie die im Concu-

binate lebende Arbeiterklasse, die socialischen Verbindungen und die Jacquerie von 1851 in mehreren Departements, wie endlich der Gallicismus mit seinen Auswüchsen? Eine aufrichtige Beantwortung dieser Fragen würde ihn sicherlich davon abgehalten haben, den ungeheuern Balken im eigenen Vaterlande übersehend als Splitterrichter eines andern Volkes aufzutreten.

Das Wesen der Bildungselemente, an deren Mangel wir Norddeutschen moralisch dahinsiechen sollen, ist nur Wenigen genau bekannt, besonders da dieselben, wie wir später sehen werden, erst in neuerer Zeit bestimmter formulirt worden sind. Der pädagogischen Kritik wird der innere Gehalt und Werth dieser Elemente erst dann vollständig zugänglich, wenn sie ein Document in Händen hat, in welchem dieselben der Jugend als Bildungsmittel praktisch vorgeführt werden. Ein solches Document ist das kürzlich erschienene „Handbuch der neuern französischen Litteratur für die obern Classen höherer katholischer Schulanstalten von F. K. Karfer, Breslau 1855“. Das Buch ist zwar nur für den französischen Unterricht bestimmt, allein es tritt mit dem allgemeinen Zwecke auf, alle diejenigen Ideen des katholischen Frankreichs, deren Kenntnißnahme der Jugend bisher absichtlich oder aus Unkenntniß vorenthalten worden sei, in Circulation zu setzen. Aus dem Inhaltsverzeichnis geht auf den ersten Blick hervor, daß die gegenwärtig in Frankreich herrschende Schule de Maistre's, zu welcher sowohl Herr Rendu als sein Chef Herr Falloux gehören, die Hauptcontingente geliefert hat; die ganze Phalanx derselben steht hier beisammen: de Maistre, Lamennais, Lacordaire, Montalembert, Falloux, Dupanloup, Boujoulat, Champagny, Beuillot u. a.; übrigens erklärt der Verfasser in der Vorrede deutlich genug, welche Litteratur er exclusiv mit dem Namen der katholischen bezeichnen will. Wir erfahren also aus diesem Buche die Ideen und Anschauungsweise, in welchen jene Schule die deutsche Jugend zu erziehen beabsichtigt, und lernen zugleich das kennen, was den norddeutschen Bildungsanstalten fehlen soll, um eine „für die Zukunft Garantien gewährende“ Jugend, wie die französische, heranbilden zu können. Eine kritische Besprechung desselben wird demnach implicite eine Antwort der nüchternen pädagogischen Praxis auf die Zumuthungen und Anklagen des Herrn Rendu sein. Bevor wir jedoch mit der Analyse des interessanten Werkes beginnen, haben wir Einiges vorauszuschicken, um den Leser in Betreff der zu besprechenden Ideen und Tendenzen zu orientiren und uns später weitläufigere Parallelen zu ersparen; auch wird eine gewisse Vollständigkeit durch die Nothwendigkeit bedingt, jene kirchlich-politische Schule, die in Preußen durch das vorliegende Buch, so viel wir

weisen, zum ersten Male offen auftritt, einmal gründlich kennen zu lernen.

In einer noch lesenswerthen Schrift „*De la Décadence des lettres et des mœurs*“ zählte Rigoley de Juvigny, fünf Jahre vor dem Ausbruche der französischen Revolution, unter die Ursachen des allgemeinen Verfalls: die Mangelhaftigkeit der häuslichen Erziehung, die Schwäche der Studien, die Vernachlässigung der antiken Muster, die Angriffe auf die Universität, die Erziehungshäuser der Philosophen, den Unglauben und die schlechte Lectüre der Jugend. In diese Zustände brachte die Wiederherstellung des Cultus nach der Schreckenszeit nur wenige Aenderungen, denn die Kirche fand des encyclopädistischen Schuttes noch zu viel vor, um die ethischen Grundlagen der Nationalerziehung neu aufbauen zu können; auch führte das Kaiserreich mit seinen Kriegen eine allgemein geistige Stodung herbei, die keine Regeneration aufkommen ließ. Es ist daher leicht erklärlich, wie nicht lange nach der Restauration jene frühern Zustände mit erneuerter Kraft wieder hervortreten konnten. Die alten Feinde der Autoritätsgewalten tauchten allenthalben wieder auf, und zwar in verstärkter Anzahl: es hatten sich die Romantiker zu ihnen gesellt, und die Universität, früher der Hort der historischen Traditionen, war der Heerd geworden, aus welchem sich der Voltairianismus unter verschiedenen Formen aufs Neue über Frankreich ergoß. Unter den Journalen hatte der „*Globe*“ 1825 zuerst die religiöse, politische und litterarische Emancipation gepredigt; die Vorsetzer derselben, Thiers und Cousin, standen bald an der Spitze des Unterrichts. Es begannen nicht bloß antichristliche, sondern auch atheistische Lehren an den französischen Staatsanstalten zu circuliren. Die mündlichen und schriftlichen Lehren von Roquet, Souffroy, Damiron, Gratien Arnoult, Anguste Comte, Dubois, Ferrari hatten als Thema die alten encyclopädistischen Sätze: *La religion est l'ouvrage des hommes — le christianisme est mort — l'existence de l'âme est une question prématurée.* In seinem „*Rapport à la chambre des députés sur le projet relatif à l'instruction secondaire*“ verlangte Thiers für die Jugend Gewissensfreiheit, d. h. Vorenthaltung des Religionsunterrichtes bis zu reifern Jahren, dagegen Kenntnißnahme der Philosophie, besonders der Systeme von Locke und Spinoza, „*systèmes dont il est absolument nécessaire qu'elle ait connaissance*“.

Die Folgen zeigten sich bald: der kalte Scepticismus drang in alle

* Cf. *Etudes historiques, politiques et morales sur l'état de la société européenne vers le milieu du XIX^{me} siècle*, par le prince de Polignac. T. III. 120 ff.

Classen der französischen Gesellschaft und mit ihm der moralische Tod. Welche Zeiten für die Jugend! Man glaubt eine Scene aus Dante's Hölle vor sich zu haben, wenn man die Schilderung eines mitleidenden Zuschauers liest: Qui osera jamais raconter ce qui se passait alors dans les collèges? Les hommes doutèrent de tout; les jeunes gens nièrent tout. Les poètes chantaient le désespoir; les jeunes gens sortirent des écoles avec le front serein, le visage frais et vermeil, et le blasphème à la bouche. . . . Ainsi le principe de mort descendit froidement et sans secousse de la tête aux entrailles. Au lieu d'avoir l'enthousiasme du mal, nous n'eûmes que l'abnégation du bien; au lieu du désespoir, l'insensibilité. Des enfants de quinze ans, assis nonchalamment sous des arbrisseaux de fleurs, tenaient par passe-temps des propos qui auraient fait frémir d'horreur les bosquets immobiles de Versailles. La communion du Christ, l'hostie, ce symbole éternel de l'amour céleste, servait à cacheter des lettres; les enfants crachaient le pain de Dieu. (Alfred de Musset. *La Confession d'un enfant du siècle*. 1. 25.) — Aber die Kirche hatte unterdessen durch Lamennais' begeisterte Stimme neue Kräfte gewonnen; sie kämpfte muthvoll gegen die Mächte des Unglaubens und vor allem gegen das Monopol der Universität. Man kennt den Ausgang des Kampfes; die Aufmerksamkeit von ganz Europa war darauf gerichtet. Die Kirche siegte; allein die Universität traf in ihrem System keine wesentlichen Veränderungen, denn Männer, wie Michelet und Quinet, welche offen auf die Vernichtung alles positiven Glaubens hinarbeiteten und ihren sogenannten „socialen Vozos“ an die Stelle des Christlichen setzen wollten, erhielten nach wie vor die bedeutendsten Lehramter. So dauerten denn von Seiten der concurrirenden kirchlichen Unterrichtsanstalten die Feindseligkeiten gegen die Universität fort. Der Kampf erlitt jedoch allmählig eine Transformation, indem die Männer, welche denselben kirchlicher Seits leiteten, statt der großen Interessen des Christenthums die von ihnen mitgebrachten religiösen Extreme in den Vordergrund schoben und sich zu einer politisch-religiösen Partei constituirten, die sich als Hauptziel die Vernichtung des Gallicanismus stellte. Nach de Maistre's Vorgange hatte Lamennais schon 1825 in seiner Schrift „*De la religion, considérée dans ses rapports avec l'ordre politique et civil*“ die Grundlagen des Gallicanismus angegriffen und durch seine glühenden Worte den Beifall des jüngern Klerus gewonnen. Die alten Gegner der Gallicaner benutzten eifrig die günstige Stimmung; sie reichten Montalembert, Lacordaire und andern kirchlichen Vorträgern die Hand, und das Resultat ihrer gemeinsamen, unablässigen Bemühungen in Wort und Schrift war ein so vollständiger Sieg, daß

gegenwärtig in Frankreich die Stimme eines Gallicaners die eines Predigers in der Wüste ist. Ob dieser Triumph Frankreich zum Heile gereichen wird, läßt sich erkennen, wenn man einen Blick auf die jetzt aus dem Bewußtsein des französischen Volkes gerissenen Principien des Gallicanismus wirft. Derselbe fußt bekanntlich auf Freiheiten, welche die einzelnen Kirchen schon in den christlichen Jahrhunderten besaßen und die das ganze Mittelalter hindurch in Praxis blieben, ohne in bestimmter Fassung zusammengestellt zu werden. „Conservons“, sagt der große Bossuet, „ces fortes maximes de nos pères que l'église gallicane a trouvées dans la tradition de l'église universelle.“ Erst im Jahre 1594 redigirte der berühmte Jurist Pithou dieselben in dreiundneunzig Artikeln, welche 1663 von der theologischen Facultät und 1682 von dem versammelten Clerus in einer von Bossuet vorgenommenen Redaction feierlichst bestätigt wurden. Nach dem Circular von 1682 sind die Cardinalpunkte des Gallicanismus folgende zwei Artikel: 1. La république chrétienne n'est pas seulement gouvernée par le sacerdoce, mais encore par l'empire que possèdent les rois et les puissances supérieures. 2. Quoique le pape ait la principale part dans les questions de foi, et que ses décrets regardent toutes les églises et chaque église en particulier, son jugement n'est pourtant pas irréformable, à moins que le consentement de l'église n'intervienne. Indem der Gallicanismus auf diese Weise die Unabhängigkeit und Integrität der Civilgewalt anerkannte und garantierte, indem er eine auswärtige Herrschaft auch in Sachen des Gewissens beschränkte und die alten christlichen Freiheiten bewahrte, wurde er, unbeschadet seiner Katholicität, als echt nationale Kirche, der Pfleger einer kräftigen Nationalität. Die romanischen Nationen, welche die Principien desselben nicht angenommen haben, sind in moralischen und politischen Verfall gerathen. Der Bischof von Cordova, der gelehrte Solis, sah dieses wohl ein, als er auf den Gallicanismus als das einzige Rettungsmittel für das unglückliche Spanien hinwies. Seine Grundsätze sind zugleich die Basis, auf welcher eine Wiedervereinigung der christlichen Schwesterkirche möglich wird; mit seinem Gegensatz kann der Protestantismus sich niemals versöhnen. Wir lassen diesen Gegensatz durch einen Franzosen schildern: „L'ultramontanisme présente deux faces, l'une civile ou politique, l'autre ecclésiastique ou religieuse. Le code ultramontain se ramène à deux principes qui contredisent les maximes de Pithou: premièrement la domination de l'église sur l'état, deuxièmement la domination du pape sur l'église. On peut même réunir l'une et l'autre dans le seul principe de l'infailibilité du pape, car les papes, depuis le moyen-âge, ont toujours revendiqué les deux droits en-

semble; les doctrines théocratiques règnent (1855) plus que jamais à Rome, et si l'on tient le pape infallible, il est impossible de s'y soustraire. La première maxime de l'ultramontanisme détruit jusqu'à la possibilité de la liberté de conscience, met le prêtre au-dessus des lois, livre le mariage et toute la vie civile au sacerdoce; la seconde impose à l'église le régime de l'arbitraire, éternise les dissensions religieuses, enlève tout espoir de réforme. Par l'une et par l'autre, l'ultramontanisme est radicalement incompatible avec la nouvelle civilisation. Die Julirevolution brachte eine Umgestaltung in demselben hervor: er änderte plötzlich Gang und Sprache und schrieb das Wort Freiheit auf sein Banner; so votirte er in Belgien für die Republik, so agitirt er gegenwärtig überall für alle möglichen Freiheiten. Allein seine Doctrin ist dieselbe geblieben und die Masse allmählig gefallen. Il est maintenant avéré que la liberté de l'église, dans sa bouche, signifie la domination universelle du clergé sous les ordres de Rome; il est reconnu que la liberté de l'enseignement, c'est la mort de la philosophie et l'exclusion des laïques de toute fonction spirituelle. — L'abîme se creuse chaque jour entre le peuple et le clergé qui reçoit une éducation anti-nationale. Non seulement la plupart de nos docteurs, de nos archevêques et cardinaux professent ouvertement l'infailibilité du pape, mais ils en avouent les plus menaçantes conséquences. On ne trouverait pas dans les séminaires ** un seul traité de théologie ou de droit canon où la réelle indépendance du pouvoir civil soit franchement reconnue. Récemment dans un acte public, un archevêque traitait de *concubinage légal* le mariage civil. Le clergé secondaire n'a été affranchi ni en 1830 ni en 1848; on lui a tout refusé, même l'augmentation du nombre des cures inamovibles (3301 gegen 27,451 andere). L'ultramontanisme a profité de nos fautes; la réforme de l'église a été ajourné, et avec elle le repos des états. (Huet. Le Gallicanisme dans l'ordre civil et religieux.)

Auf dem Gebiete des Unterrichtes arbeitet die Schule de Maistre's, wir wollen uns des gehässigen von Huet gebrauchten Namens nicht bedienen, auf vollständige Umgestaltung hin, deren unabwiesbare Folge

* Ich werde das Concordat Rom's mit Oesterreich als Actenstück im nächsten Heft abdrucken lassen. 2.

** Wird es in den deutschen bischöflichen Seminarien damit anders stehen, z. B. in dem Ketteler'schen? Es wäre der Hb. erwünscht, wenn nicht die Antwort selbst, so doch wenigstens das Material, aus dem sie zu schöpfen wäre, von kundiger Seite her zu empfangen. 2.

eine sociale Revolution sein würde. Da dieselbe auch in unserm Vaterlande agitirt, so halten wir es für unsere Pflicht, nicht zu schweigen und einmal zu untersuchen, ob bei ihrem Streben die Interessen einer vernünftigen Pädagogik und die eines wahrhaft christlichen Staates, so wie ihn Preußen zu verwirklichen strebt, gewahrt sind.

Allerdings, wenn man die bisher schon formulirten Forderungen übersieht, so könnte man wohl mit Zuversicht behaupten, daß jene Schule, als Fraction des Verges, dem künftigen Revolutionsconvente folgende Unterrichtsdecrete zur Sanctionirung vorlegen würde:

1. Die classischen Studien sind als Ausdruck der heidnischen Weltanschauung an den Schulen abzuschaffen.
2. Der ganze Unterricht der Jugend soll der Kirche mit Ausschließung der widerrechtlich eingedrungenen Laien übergeben, die ganze Literatur unter die Controle der römischen Behörde gestellt und somit die Trennung der Kirche vom Staate, ihrem Oberprofsosmeister κατ' ἐξοχήν, vollständig gemacht werden.
3. Die Philosophie ist abgeschafft und verpöht.
4. Alle Wissenschaften, daher auch alle Lehrobjecte dürfen nur von confessionellem Standpuncte aus tractirt werden.
5. Die Vaterlandsliebe, die Treue gegen den angestammten Fürsten, die männlichen Bürgertugenden dürfen, als der Kirche gefährlich und dem kosmopolitischen Christenthume nicht entsprechend, bei der Jugenderziehung nicht urgirt werden.

Als Gegensatz zu diesem christianisme révolutionnaire würde, es läßt sich nicht läugnen, eine zweite Fraction Jacobiner, die des rationalisme oder besser „irrationalisme révolutionnaire“ von dem Convente die Decrete verlangen: Es gibt nicht Immaterielles. — Die Religion ist abgeschafft. — Die speculativen Philosophen sollen in Narrenhäusern von den übrigen (menschlichen) Thieren secludirt werden. — Das letztere Decret, so deuten wir die Zeichen der Zeit, würde von allen Parteien mit Acclamation angenommen werden: es scheint wenigstens nicht, als wäre die Philosophie gegenwärtig auf dem Wege, aus einem confusen Pantheismus herauszukommen. Glücklicher Weise geht ein großer Theil jener christlichen Umsturz männer noch nicht so weit oder ist vielmehr, in einem mystischen Halbdunkel schwebend, bis zur Klarheit jener bestimmten Forderungen noch nicht vorgedrungen. So hat der Abbe Gaume, lärmenden Andenkens *, im Schooße des französischen Episcopates selbst Gegner und Widerleger ge-

* Le Ver rongeur de l'éducation moderne, par l'abbé Gaume. P. 1851. Vgl. Päd. Revue 1854, Bd. 36, S. 295 ff. 2.

gefunden — eine merkwürdige Inconsequenz! Wenn Abbe Gaume schließt: die Renaissance der Wissenschaften ist nur eine solche des Heidenthums gewesen; seit dreihundert Jahren herrscht das Heidenthum in Künsten, Wissenschaften, Sprachen und Politik; Michel Angelo hat die Alten studirt, selbst Bossuet ist nicht frei von heidnischem Einflusse; der echte Katholicismus ist nur im Zeitalter der gothischen Kathedrale vorhanden; dahin müssen wir also mit Abschwörung und Vernichtung unseres ganzen, fundamental davon verschiedenen modernen Wesens und Handelns zurückkehren —“ was können gegen diese Argumentation Männer einwenden, denen der mittelalterliche Katholicismus als Ideal erscheint und die an der Wiederherstellung desselben unablässig arbeiten? Ihre Beschränkungen zeigen Mangel an Consequenz und an Logik. Das haben auch bedeutende Wortführer unter ihnen wohl gefühlt und daher ohne Weiteres über die ganze gegenwärtige Gesellschaft den Stab gebrochen, derselben den Krieg erklärt und die Fahne einer socialen Restauration aufgepflanzt. Leider tragen sie dadurch nicht wenig dazu bei, die Unzufriedenheit und den Parteihaß mit dem Scheine der Berechtigung überall wach zu erhalten und die Revolution in Permanenz zu setzen!

Die Anschauungen der de Maistre'schen Schule sind, soweit wir sie hier zu beurtheilen nöthig haben, in dem Buche des Herrn Karfer auf eine wirklich kunstvolle Weise wie in einem Compendium zusammengestellt; wir gehen daher jetzt zu einer Analyse desselben über.

Die Vorrede beginnt mit einer schweren Anklage gegen die höhern katholischen Schulen, für welche Herr Karfer sein Buch bestimmt hat; er behauptet, dieselben seien entchristlicht und den Lehrern und Schulbüchern die Schuld daran beizumessen. Hiermit hat Herr Karfer das Urtheil des Herrn Rendu vervollständigt: sowohl an katholischen als an protestantischen Unterrichtsanstalten haben Lehrer und Bücher unbehindert Propaganda für den Unglauben gemacht, — der Bannfluch über das ganze preussische Unterrichtswesen ist gesprochen. Wir constatiren hier bloß dieses Verdammungsurtheil, da wir nicht katholische Anstalten genug kennen, um eine (überflüssige) gründliche Antwort zu geben; was wir unter den meisten Lehrern der uns bekannten höhern Schulen gefunden haben, ist eine große Abneigung gegen confessionellen Hader und besonders gegen den „revolutionären Christianismus“ der Franzosen und anderer „Romanen“.

Herr K. verlangt für die Wissenschaften und Sprachen (!) eine christliche oder vielmehr confessionelle Auffassung und Darstellung in den Lehrbüchern, so daß z. B. unter seiner Bearbeitung ein Handbuch

der neuern französischen Litteratur zu einer Sammlung der Hauptideen der neuern, ultraliberalen Apologetiker in Frankreich wird und die übrigen großen Schriftsteller der Nation für die Jugend gar nicht existiren. Ueber die Christianisirung der Wissenschaften hat man in allgemeinen Ausdrücken viel hin und her geredet; das Streben, so wohl gemeint es ist, scheint uns an einer bemerkenswerthen Unklarheit zu leiden. Will man die verirrten Naturwissenschaften auf den rechten, christlichen Weg zurückführen und die Jugend vor Atheismus sicher stellen, so hat man Recht; aber was die übrigen Wissenschaften betrifft, so zeichne man sich zuerst einmal einen bestimmten Plan von einer christlichen Darstellung derselben vor, ehe man einen so lauten Anspruch erhebt. Man wird finden, glauben wir, daß man die göttliche Offenbarung einer unverantwortlichen Profanation unterwerfen müßte, um sie in die engen Grenzen menschlicher Erkenntnisse hineinzuzwängen. Was der mündliche Unterricht für Belebung des Glaubens und christlicher Gesinnung zu thun hat, ist eine ganz andere Frage. Ueber die confessionelle Auffassung der Geschichte liegen längst erkannte, sehr ernste Bedenken vor. Die für bestimmte Confessionen geschriebenen Lehrbücher der Geschichte halten sich nie von der Polemik frei und geben nicht selten Parteiinteressen Raum, welche der Jugend immer ferne bleiben sollen.* Die preussischen Schulen haben aber nicht die Aufgabe, bei dem Nebeneinanderleben der verschiedenen Confessionen der christlichen Liebe und Verträglichkeit entgegenzuarbeiten.

In der Vorrede erhebt Herr K. die Klage, daß die französische Nation, obgleich sie größtentheils katholisch sei, der Jugend gegenüber nur durch akatholische und antikatholische Litteratur vertreten werde. Es läßt sich allerdings nicht läugnen, daß viele Handbücher Stücke enthalten, welche Katholiken verlegen müssen; allein eine geflüsterte oder aus Unkenntniß entsprungene Uebergehung katholischer Schriftsteller haben wir nicht vorgefunden; im Gegentheil stehen Chateaubriand, de Maistre, Lamennais,

* Ein Beispiel von unbegreiflicher Mißachtung der gewöhnlichsten pädagogischen Grundsätze bietet uns das in München für die preussischen Rheinlande geschriebene „Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für die untern Classen katholischer Bildungsanstalten von J. Chovanetz. Münster 1852.“ Der Verfasser will auf 212 Seiten Knaben von 10 bis 13 Jahren das ganze Gebiet der Weltgeschichte als Wissenschaft zugänglich machen und denselben „hauptsächlich den Beweis liefern, daß alle staatlichen Revolutionen aus kirchlichen herguleiten seien“; er will dadurch die Jugend erwärmen und veredeln. Wie er dieses versteht, zeigt er unter anderm in der alten Geschichte, wo er ein von Euseb (im Athanasius) erfundenes Stichwort anbringt: „einer der Grundzüge der altrömischen Zeit war Achtung und Ehrfurcht gegen die Religion, die aber in Rom allerdings immer „eine Magd des Staates“ war.“

Michaud u. a. in den meisten Schulbüchern. Daß man hie und da Parteiliche, wie Montalembert, oder problematische Größen, wie Artaud de Montor, Gretineau-Joly, Malan, Rio, und überall die Zeitungsschreiber Riancey und Beuillot ignoriert, ist eben so natürlich als vernünftig. Herr K. scheint uns die leider nicht zu läugnende Thatsache, daß sich die größere Masse der französischen Litteratur von dem katholischen Bewußtsein abgelöst hat, in etwas sophistischer Weise vertuschen zu wollen. Er sagt zwar: „die Wasser der philosophischen Sündfluth hätten sich noch nicht verlaufen“, will aber die darin aufsteigenden katholischen „Höhenzüge“ als Ausdruck der Ueberzeugung von 34 Millionen Katholiken vindiciren und „kühn in erster Reihe“ gestellt wissen. Wo soll denn in aller Welt die philosophische Sündfluth bleiben, wenn 34 Millionen Franzosen derselben fern stehen und anderer Ueberzeugung sind? Doch werfen wir einen Blick auf Herrn Karfer's Résumé der französischen Litteratur. Er zählt auf als:

Dichter, Philosophen und Theologen: Chateaubriand, de Maistre, de Bonald, Ballanche, Lamennais, Gerbet, Bautain, Nicolas;

Politiker: Falloux, Montalembert;

Redner: Fraissinous, Genoude, Dupanloup, Lacordaire, Ravignan, Combalot;

Historiker: Michaud, Boujoulat, Beauffort, Audin, Artaud de Montor, Malan, Riancey, Gretineau-Joly, Champagny, Ozanam, Rio, Capesigue;

Journalisten: L'Ami de la Religion. — L'Univers.

Der Leser wird schon bemerkt haben, daß mehrere dieser Schriftsteller von etwas anrühigem Katholicismus sind: Lamennais ist im Unglauben gestorben, Bautain, der Straßburger, hat widerrufen müssen, Ballanche verwirft die Ewigkeit der Höllenstrafen, er glaubt an die Gesetze Vico's und stellt eine Theorie des Fortschrittes der Menschheit auf; Nicolas steht dem Indes so nahe, als der deutsche Günther. Wie Herr K. dazu kommt, Capesigue und andere sogenannte politische Katholiken aufzuführen, können wir nicht begreifen. Der Verfasser der „Histoire de la Réforme“ genießt sehr unverdienter Weise bei den Deutschen des Rufes eines entschiedenen Katholiken. Um Capesigue's katholische Grundanschauungen kennen zu lernen, lese man nur „Hist. constit. et administr. de la France“ Tome I, cap. 1, wo er das Pontificat des heil. Petrus läugnet und die „Usurpation der kirchlichen Oberhoheit der Päpste“ nachzuweisen sucht. Cap. 3 seine Vertheidigung der Waldenser und Tome III, cap. 23, wo er eine Ansicht ausspricht, die er auch über die Gegenwart hegt: „Ce fut l'obstination des papes à conserver un pouvoir absolu et les

formes monastiques introduites par Grégoire VII, qui perdit l'église et le catholicisme. La réforme de Luther ne fut que l'irruption d'un sentiment populaire longtemps retenu et qui à la fin éclata violemment.

Aber nehmen wir an, die Opera omnium seien approbirt, und fassen dann das ganze Tableau zusammen — es ist und bleibt, im Vergleich zu der übrigen Litteratur, ein höchst trauriges testimonium paupertatis. In dem Bewußtsein, ein solches in der Hand zu haben, hätten wir jedoch etwas mehr Bescheidenheit gezeigt und 3 B nicht die Behauptung gewagt, daß ohne eine Litteraturgeschichte dieser Schriftsteller alle Beschäftigung mit der französischen Sprache resultatlos bleiben müßte. Die Armuth zeigt sich besonders deutlich bei der Auswahl der poetischen Probestücke. Die Poesie ist in einem Anhang durch 12 Gedichte von Andrieux, Banard, Campenon, Deschamps, Lamartine, V. Hugo, Vigny, Chénedollé und Chateaubriand vertreten. Wir finden hier von einer gegenwärtigen katholischen Poesie nichts, statt dessen wohl einiges von längst verschollenen Dichtern. Man wird gewiß darüber lächeln, als Repräsentanten dieser Poesie den 1765 gestorbenen Banard zu finden, den lustigen Chansonnier und Verfasser des „Stotterers“

Pour nous mettre en train, trin, trin, trin,
Trinquons cher Grégoire!

der „Métamorphoses amoureuses“ und einer Menge „in diesem Jahre gedruckter“ Lieder. Wir wollen hier sowie bei Hugo und andern die Claims der Vorrede gelten lassen: „daß diese Gedichte keineswegs eine Bürgschaft oder Empfehlung der übrigen Erzeugnisse ihres Verfassers in sich schließen“. Aber weshalb denn so zweideutige Dichter wählen? Die französischen Dichter haben seit 25 Jahren nur in ihrer Jugend

* Eine Bemerkung im Interesse unserer Jugend. Capesigue ist ein unzuverlässiger Dichterschreiber und kein Kenner der Litteratur wird ihn unter die Classiker rechnen. Er werden unsere Dilettanten, die à tout prix Schriftstellern wollen, nicht mehr, ihn der Jugend vorzuführen. So gibt jetzt ein Hr. Dr. Göbel eine »Bibliographie« gebizener und interessanter franz. Werke heraus, in welcher Capesigue mit einer Geschichte Karls des Großen, Lamartine mit einer Episode aus der franz. Revolution und Galland mit einem arabischen Märchen figuriren. Wir müssen dagegen protestiren, Lamartine als Historiker in den Kreis der Jugendlectüre zu ziehen: seine Geschichte der Girondins (vielfach an Schulen gelesen) ist ein Plaidoyer für die Revolution, eine Verherrlichung Vergniauds, Dantons und Robespierres. Die Revolutionsgeschichte hat überhaupt nichts ethisch Bildendes. — Eine sichere Wahl der franz. Lectüre kann nur der treffen, welcher das ungeheure, complicirte Gewebe der modernen litterarischen Ideen genau kennt, und dazu ist ein längeres Studium nöthig.

Anwandlungen von Gläubigkeit und religiöser Begeisterung gezeigt; Lamartine's Beispiel ist nicht vereinzelt. Der jetzige Dichternachwuchs besingt die Natur, die Dampfkraft und die Eisenbahnen; selten versteigt sich einer wie Victor de Laprade zu schwachen „Aspirations religieuses“.

Gehen wir jetzt zu einer kurzen Besprechung einzelner Stücke über, um mit den Ideen und Anschauungen, in welche unsere Jugend neu eingeweiht werden soll, etwas nähere Bekanntschaft zu machen.

I. Briefe über Italien, von Beauffort.

Wie überhaupt die Tendenz des ganzen Buches Apologie oder Polemik ist, so haben auch diese Briefe den Zweck, die allgemeine Uebersetzung von den jämmerlichen Zuständen Italiens zu verbessern; nebenbei werden Ausfälle gemacht gegen die antike Kunst, die weltliche Censur, den Despotismus, die deutsche Schwärmerei u. s. w. Das italienische Volk lernen wir aus folgenden Stellen kennen. „Le peuple dans tous les endroits que j'ai traversés m'a paru vif, animé, spirituel. Je ne puis assez m'étonner de la disposition peu bienveillante des voyageurs qui vont en Italie; la plupart ne parlent que de la malpropreté et de la friponnerie des hommes du peuple; moi, j'ose affirmer qu'ils sont en général d'un bon caractère. Als Beweis führt er an, daß die Leute aus den untern Volksclassen die Orgelspieler nicht selten tanzend und singend begleiten, daß in Como eine Schaar Italiener, die lange auf das Dampfboot gewartet hatte, als dasselbe endlich herankam, vor Freude lautschreiend und wie toll umhersprang, und endlich die Frömmigkeit der Italiener. Weiter: „Jamais je n'ai vu tant de figures agréables et pleines d'expression surtout chez les enfants. Les femmes ont les yeux d'un noir jais qui scintillent comme les étoiles et semblent illuminer tout leur visage. Souvent en voyant leur teint si animé, j'ai pensé que le feu de leurs yeux colorait leurs joues“. Eine interessante Stelle für junge Leute. Des Contrastes wegen führen wir Chateaubriand's Voutade (Mém. d'Outre-Tombe XIII) an, ohne sie jedoch zu unterschreiben: „A Milan, en moins de quinze minutes, j'ai compté dix-sept bossus passant sous la fenêtre de mon auberge. La schlague allemande a désigné la jeune Italie“. An einer andern Stelle schreibt Beauffort: „Il (Manzoni) me dit que les paysans l'avaient souvent étonné par les idées élevées qu'ils ont de la religion et même par une véritable spiritualité. Dieser Spiritualismus wird S. 22 genauer bezeichnet: „En vérité, il semble en Italie que la terre soit plus rapproché du ciel; il y a entre eux des rapports plus intimes, plus sensibles que partout ailleurs. Ainsi toutes les villes

et villages chez les peuples catholiques ont un saint patron, protecteur du lieu. Mais, en général, excepté le jour de sa fête, il n'est guère fait mention de lui, et les personnes peu instruites peuvent très bien ignorer jusqu'au nom qu'il porte ou tout au plus se le rappeler le jour de la fête patronale, comme les débiteurs se rappellent leurs créanciers le jour de l'échéance. En Italie, le patron d'une ville a l'air d'habiter avec les citoyens; il est le personnage le plus notable, le plus chéri, celui dont on voit partout l'image, auquel on s'adresse sans cesse; il a été l'ami, le bienfaiteur des pères, il l'est encore des enfants; toujours vivant, toujours plein de bonté, de puissance et d'action au milieu de ceux qui lui ont voué amour et confiance. Un homme sans notion d'aucun de nos usages chrétiens, arrivant en Italie et rencontrant partout la représentation du saint patron de la ville, l'entendant nommer sans cesse par les hommes simples, pourrait fort bien le croire un personnage vivant de la cité⁶.

Zur 11ten Briefe folgt einer Declamation über die Freiheit, ein Wort, welches den unerfahrenen Weltbürgern von 17 bis 20 Jahren noch zu erklären ist, ein Ausfall gegen die Censur und Pressfreiheit zugleich, und zwar zu Gunsten der geistlichen Censur. Es heißt unter Anderm: „La censure, remise aux mains du seul pouvoir politique, peut lui servir à confisquer l'intelligence humaine au profit du despotisme. Wir überlassen es dem Leser, pädagogische Reflexionen über diesen Satz anzustellen. Der Despotismus, der aus einer Absicht, die wir später einsehen werden, nirgendwo bestimmt definiert wird, tritt noch an mehreren andern Stellen als ein wahrer Schreckenspopanz auf.

Mehrere Briefe handeln über die Kunst. Den Ideen Beauforts über dieselbe liegt die Ueberzeugung von der höhern Schönheit der christlichen Ideale und dem daraus entspringenden Vorzuge der christlichen Kunst zu Grunde. Manche Bemerkungen sind recht treffend; doch möchten wir nicht alle unbedingt adoptiren, z. B. nicht folgende: „Quelque belles que puissent être les œuvres de l'art païen, elles paraissent comme enveloppées d'un voile funèbre; la mort plane sur toutes les représentations de la vie, car tout ce qui est fini est sujet à la mort“. Hüthen wir uns vor mystischer Selbstüberschätzung! Ist es denn der christlichen Kunst möglich, über die menschlichen Formen des Lebens hinauszukommen und das Unendliche wirklich darzustellen? Was sie nicht auch das Göttliche vermenschlichen? Ueberhaupt halten wir die Betonung dieser Ideen, besonders an Gymnasien, für höchst unerwünscht; dieselbe wird sogar mißlich, wenn dabei mit einem Rigorismus

verfahren wird, der gegen die colonnes élégantes et sensuelles, le jour brillant et matériel du paganisme eifert. Die heitere, offene Sittlichkeit des Christenthums hört auf bei einer Phantasie, die durch den Anblick steinerne Säulen sinnlich gereizt werden kann, ebenso wie der lautere Spiritualismus nicht vorhanden ist, wo das Halbdunkel seine Existenz bedingt.

Im 47ten Briefe wird die ganze Welt und besonders Deutschland zu Gunsten Roms herabgesetzt; die Stadt Rom soll das Monopol „der geistigen Gesundheit und der Klarheit der Intelligenzen“ haben: in allen andern Ländern verbüßern Wolken den intellectuellen Horizont. „On se sent ici dans une atmosphère catholique qui fait du bien à l'âme. Partout ailleurs vous trouvez ou des restrictions arbitraires ou des superfétations dangereuses: en France, l'exagération des partis et généralement une disposition à dépasser le but; en Allemagne, l'idéalisme, le mysticisme, l'illuminisme, ce que les Allemands eux-mêmes désignent très bien par *Schwärmerei*; partout enfin, quelque chose de maladif dans les intelligences. Ici l'esprit est sain, les intelligences sont sereines, ce qui est dû au jour serein de la foi qui brille à son zénith et dissipe les nuages qui partout ailleurs troublent plus ou moins l'horizon intellectuel. Man könnte lächeln über diese Stelle, wenn die Persidie der Absicht, die in derselben liegt, nicht zum Ernste zwänge. Lamennais, damals noch gläubig, war um dieselbe Zeit in Rom. Er sagt: „De cet amas confus de débris s'élève je ne sais quelle vapeur de tombeau qui calme et endort, et berce l'âme dans les rêves du dernier sommeil. On peut venir là pour y mourir, mais non pour y vivre, car de vie, à peine y a-t-il une ombre. Nul mouvement si ce n'est le mouvement caché d'une multitude de petits intérêts qui rampent et se croisent au sein des ténèbres, comme les vers au fond du sépulcre. Pouvoir et peuple vous apparaissent tels que des fantômes du passé. — Est-ce là un peuple? Est-ce là une patrie? . . . L'état des mœurs est généralement déplorable en Italie (auch Chateaubriand erzählt davon). *L'absence de vie intellectuelle*, l'oisiveté, l'ennui poussent les hommes à chercher dans les jouissances des sens une brutale distraction qui les dérobe au sentiment d'une existence sans but“. (Affaires de Rome.) Das waren Zustände aus dem Anfange der dreißiger Jahre; die der letzten Zeit erfüllen gewiß das Herz jedes Menschenfreundes mit Trauer, aber wenn man die Wahrheit nicht sagen darf, soll man sie auch nicht vertuschen. Vollkommen unbegreiflich ist jedoch folgende Expectoration am Schluß der Briefe: „Imaginez tel peuple

qu'il vous plaira de choisir, supposez-le comme le peuple italien, et particulièrement celui de Venise, soumis au joug étranger, sans commerce, sans ressource industriel d'aucun genre, riche d'un passé glorieux, pauvre et déshérité dans le présent; supposez ce peuple vif, passionné, et voyez s'il serait possible, si l'on peut même concevoir que la paix, l'ordre et la gaieté puissent subsister avec tant de causes de trouble. C'est là cependant le *miracle perpétuel* que nous offrent l'Italie et particulièrement le peuple vénitien; c'est que la religion est l'aromate qui empêche les peuples de se corrompre. . . . Si tous les autres peuples venaient à périr, le peuple italien serait encore debout, et aujourd'hui même il est vrai de dire que l'Italie offre un phénomène qui, je crois, ne pourrait se produire nulle part ailleurs". *Weshalb sieht dieser Galimathias hier? Soll der Lehrer vielleicht mit den Schülern neueste Politik treiben und denselben nachweisen, daß das miracle perpétuel noch jetzt in Italien besteht?*

Chateaubriand bekam zu derselben Zeit eine ganz entgegengesetzte Meinung über die innern Zustände Italiens und er mußte sie als Gesandter genau kennen (cf. *Mém. d'Outre-Tombe XIV.*)

II. Irland. 1. *Beaumont*. Aspect extérieur de l'Irlande. — Misère de ses habitants.

2. *Beaumont*. O'Connell.

3. *Cormenin*. O'Connell.

Der Verfasser scheint es für durchaus nöthig gehalten zu haben, der Jugend eine möglichst vollständige Kenntniß der irländischen Zustände und besonders der Wirksamkeit O'Connells beizubringen. Das erste Stück hat die Tendenz, das gränzenlose Elend der Irländer als eine Schuld der Protestanten darzustellen. Letztere werden geschildert, wie sie, in Gold und Lützen sich wälzend, fabelhafte Revenuen dem Schweiß der Armen erpressen, den Hunden das Mahl von hundert Familien vorwerfen und das Volk nicht bloß vor Hunger sterben lassen, sondern sogar der Unterrißmittel berauben, um demselben die Erkenntniß seiner Lage und der Hülfsmittel dagegen abzuschneiden. Die Gräucl, die da erzählt werden, sind haarsträubend. Es mag manches Wahre daran sein, allein die Mitschuld der Irländer, und sie tragen eine solche, die tiefer liegt als man glauben mag, hat noch keiner unparteiisch daneben untersucht. Die Schule hat diese Frage nicht zu debattiren. Das ganze Stück enthält überhaupt kein einziges ethisch oder wissenschaftlich bildendes Element. Soll es vielleicht die Polemik gegen den Protestantismus, der wir später in einem Stücke Lacordaire's begegnen werden, vervollständigen?

Die zwei großen, sich einander ergänzenden Stücke über den irländischen Volkstribunen könnte man ihrem Inhalte und ihrer Tendenz gemäß füglich überschreiben: Anweisung zur Taktik des constitutionellen Kriegeß. Es wird genau angegeben, wie O'Connell sich bei den Meetings, bei den Wahlmanövern und im Parlament verhielt, welche Mittel und Wege er gebrauchte, um seine Irländer allmählig zu discipliniren, „*afin qu'il pût présenter un jour à l'Angleterre une nation oonstitutionnellement insurgée, agitée, mais non rebelle, se tenant debout comme un seul homme, et attendant pour se rasseoir que justice lui fût rendue.* Wie muß ein schlauer Demagog zu Werke gehen? „Enfermé et muré dans la légalité comme dans une forterosse inexpugnable, il ira jusqu'aux dernières limites de son droit, mais il n'ira pas au-delà. Il se couvre du bouclier de la *chicane* et il bataille sur ce terrain, pied à pied, à coups d'*interprétations oaptieuses* et de *subtilités* dont il entortille ses adversaires qui ne peuvent plus s'en démêler. Scolastique, pointilleux retors, madré, fin procureur, il ravit par la ruse ce qu'il ne peut arracher par la force (p. 389.) Man lernt hier, durch welche dramatische Effecte die Volksleidenschaften aufgewühlt, durch welche beißenden Sarkasmen und Satyren die Gegner vernichtet werden. „Wie O'Connell die Lords en masse angreift, sie heßt wie wilde Thiere, und sie aus ihren adeligen Schlupfwinkeln her austreibt; wie er sie unbarmherzig verhöhnt, hudebt, travestirt und mit lächerlichen Hörnern und Höckern ausstaffirt dem Hohngelächter und dem Zischen der Menge Preis gibt“. (S. 389).

Mit einem Worte, beide Stücke liefern Stoff genug, um bei einer einigermaßen gut geleiteten Durchsprechung derselben (cf. Vorrede VIII), unsere preussischen Jünglinge zu recht tüchtigen Oppositionsmännern heranzubilden. Nach den Worten der Vorrede will Herr Karfer in seinen Musterstücken „ein Mittel zur Bildung für Geschmack und Urtheil, sowie eine Anschauung von Kunst, Natur und Leben, die auf die jugendlichen Gemüther weckend und fördernd einwirken soll, niedergelegt haben!

III. Apologie der Klöster.

Eine vollständige Apologie der Klöster ist unter verschiedenen Ueberschriften im Buche vertheilt; wir stellen das Inhaltsverzeichnis derselben zusammen:

1. *Champagny*. Massaliens. Cénobites de l'église primitive.
2. *Chateaubriand*. Solitaire de la Thébäide. Maronites. Cophtes. Trappistes. Chartreux. Sœurs de St. Claire. Pères de la Rédemption.

Missionnaires. Filles du Bon Pasteur. Filles de la Charité. Capucins. — **Jésuites:** Missions du Paraguay. République chrétienne.

3. **Crétineau-Joly.** Jésuites: La mort de S. François de Xavier. — Portrait de François de Borgia.

4. **Lacordaire.** Capucins. Frères ignorantins. Frères de S. Jean-de-Dieu. Sœurs de la Charité. Chevaliers du Temple. Chevaliers de Saint Jean. Chevaliers teutoniques.

Das Nützliche und Zeitgemäße mancher klösterlichen Institute ist schon durch die Aufnahme derselben seitens der andern Confessionen anerkannt worden; auch haben wir über die Tendenz der meisten Stücke nichts zu sagen. Es scheint uns jedoch, als sei in einem Schulbuche des Guten zu viel gethan. Unpassend sind: der Artikel von Crétineau-Joly, in welchem die Wahl eines Jesuitengenerals des Langen und Breiten erzählt wird, und Lacordaire's „Fragment de la 36me conférence“, hauptsächlich eine Lobrede auf die Capuciner (les Démosthènes du peuple), in dem mehrere Stellen der christlichen Milde gänzlich bar an Fanatismus streifen. Bemerkenswerth ist, daß er (S. 219) das Wiederaufleben der Ritterorden für einen Religionskrieg — mit Rußland in Aussicht stellt. Was dieser Redner zum Lobe der christlichen Schulbrüder sagt, haben wir hier nicht zu untersuchen; dieselben mögen in Frankreich, wo Millionen Menschen ohne Unterricht heranwachsen, immerhin nöthig sein, in Deutschland haben ihre Leistungen den Erwartungen nicht entsprochen.*

IV. Philosophie der Geschichte.

Champagny. Les Césars. Préface. (Philosophie de l'histoire).
Lamennais. De l'orgueil dans notre siècle.

Lacordaire. De la société intellectuelle publique fondée par la doctrine catholique.

Wirft man einen Blick auf die gegenwärtig im socialen Leben dominirenden Ideen und Theorien, so wird man finden, daß in unserm so gerühmten neunzehnten Jahrhundert ein großer Theil der Gesellschaft unter der Herrschaft von Gemeinplätzen steht. Der Gemeinplatz macht Reputationen; er wirbt Anhänger für Systeme und Parteien jeglicher

* Der Streit Rigault's (Journ. des Débats. Novembre) mit dem »Univers« gibt interessante Aufschlüsse über die Rivalität der weltlichen und der geistlichen höhern Schulen in Frankreich. Die Veranlassung gab das sogen. certificat d'études (Abgangszeugniß), von welchem die clericalen Schulen nichts wissen wollen. Nach Rigault haben die Staatscolleges im verflossenen Jahre um 1000 Schüler mehr als die geistlichen aufgenommen. Vgl. Päd. Rev. 41, S. 314.

Art; er elektrisirt die Massen; er hat sogar Throne gestürzt und andere an die Stelle gesetzt. Der Gemeinplatz macht den grundsätzlichen Anspruch, eine allgemeine Wahrheit zu sagen, allein er geht nie über die Einseitigkeit hinaus; er macht die Erkenntniß der Wahrheit unmöglich. Er ist das Hauptnahrungsmittel der destruktiven Elemente in Europa, und seine Macht muß gebrochen werden, wenn eine Heilung der krankhaften modernen Zustände, besonders in der romanischen Welt, erwartet werden soll.

Der Mißbrauch, der mit den Wörtern Fortschritt, Entwicklung in einer Unzahl von Gemeinplätzen getrieben wird, hat theoretisch und praktisch die schlimmsten Folgen gehabt. Daher haben wir den Aufsatz von Lamennais, welcher darauf hinweist und in klarer, verständiger Weise das rechte Maas der Anwendung beider Begriffe anzugeben sucht, mit wahrer Befriedigung hier wieder gefunden. Das Stück von Champagny hat dieselbe Tendenz, allein es tritt uns darin eine so barbarische Philosophie (*à la française*), ein so unvernünftiges Raisonniren, ein solches Gewebe von scholastischen Spitzfindigkeiten und dialektischen Kniffen entgegen, daß jeder, dem eine offene, ehrliche Erörterung der Wahrheit am Herzen liegt, dasselbe mit Widerwillen bei Seite legen wird. Mit seinen unter aller Art schwachen Mitteln will Champagny die Gesetze der Geschichte, welche Vico, Herder und andere nachzuweisen versucht haben, umstoßen und an deren Stelle eine confuse Theorie von der Unbeweglichkeit der Menschheit setzen, die ihn zu Widersprüchen sowohl mit sich selbst als mit dem Christenthume treibt und dem Atheismus gewonnenes Spiel geben würde. Von seinen Widersprüchen nur ein Beispiel: Er sagt Seite 50, bloß die alten Völker hätten Jugend und Alter, Blüthe und Verfall gehabt, bei den modernen Völkern gelte das alte Gesetz des Fortschrittes und des Verfalles nur für das, was eigentlich Schöpfung der Menschen sei (soziale Einrichtungen, Wissenschaften &c.), — die Nationen selbst bleiben ewig jung: „leur jeunesse se renouvelle comme celle de l'aigle“. Seite 51 dagegen: Si le progrès est la loi du monde, le monde a donc commencé par le mal? Le monde marche donc sans cesse vers le bien? Il n'aura pas de *vieillesse*, il n'aura pas de *déclin*? Le monde bedeutet doch wohl les nations? Er stellt also die ewige Jugend der christlichen Völker, die er S. 50 behauptet, auf der folgenden Seite wieder in Frage. Er widerspricht dem Christenthume, da dieses lehrt, daß die Gesellschaft, die Familie, als sie kaum sich gebildet hatte, mit dem sittlichen und physischen Uebel begann; auch ist der Fortschritt zum Guten, d. h. die immer größere Verbreitung desselben eine Hauptaufgabe des Christenthums. Die menschlichen Leidenschaften werden stets dieselben bleiben, allein die Waffen gegen sie

vermehrten sich, sie werden in immer engeren Gränzen geschlossen. Das ist der Fortschritt in der christlichen Gesellschaft. — Wenn Lamennais behauptet, gegenwärtig sei mehr scheinbarer als wirklicher Fortschritt vorhanden, so gibt er Gründe an, von denen einige sich wohl hören lassen. „Je veux bien convenir que plus de gens peut-être savent lire, écrire, ce qui n'ajoute pas beaucoup, que je sache, aux lumières générales; que, dans le bouleversement de la société, le peuple a entendu parler d'une multitude de choses qu'il est incapable de comprendre, et qu'il *serait heureux d'ignorer*: en un mot, qu'il y a plus de mouvement et d'inquiétude dans les esprits. On raisonnait moins de la religion, quand on avait une religion fixe; des gouvernements, quand on vivait sous un gouvernement affermi; des lois, quand elles étaient invariables; des mœurs, quand on les respectait, . . . Mais, à tout prendre, ce n'était peut-être pas un si grand mal; et nous avons acheté, ce me semble, un peu cher la facilité de parler de tout“. Champagny dagegen bewegt sich, wie die ganze Schule, zu welcher er gehört, in Extremen. Statt zu sagen: wir haben weniger Fortschritte zum Bessern gemacht, als es scheint; wir raisonniren mehr, verstehen und thun aber weniger, als die Vorfahren; wir müssen unsern grundlosen Hochmuth ablegen, wenn wir wirklich voran kommen wollen“, erklärt er mit apodiktischer Zuversicht: „seit der Gründung des Christenthums steht die Menschheit für immer still; sie macht keinen Fortschritt; sie wird nicht besser; denn, schließt er, jede Bewegung ist an Gesetze gebunden, die christlichen Völker sind aber frei von den Banden der durch constante Gesetze regierten heidnischen Welt, ihre Geschichte hat daher auch kein Gesetz und keinen Fortschritt. Und weshalb raisonnirt er so? Nicht im Interesse der Wahrheit, sondern zum Vortheile des gefährlichsten Hirnspinnstoffs der Neuzeit. Man betrachte sich seine Argumentation einmal genauer: C'est que la vérité nous a affranchis, c'est que les lois fatales de l'antiquité ne pèsent plus sur nous; c'est *peut-être* que le genre humain a repris son libre arbitre, et que le libre arbitre de l'homme, ondoyant et divers, sans pour cela concourir moins aux desseins de Dieu, ne se soumet pas aux lois mathématiques qui régissent le monde matériel.“

*) Nach dieser Theorie müßte Gott durch fortwährende Mirakel regieren. Herr R. hat nicht beachtet, daß an einer andern Stelle seines Buches der Bischof Dupanloup diese Behauptung über den Haufen wirft: La méthode de Dieu, s'il est permis de parler ainsi, n'est pas de gouverner par des prodiges, mais par des lois (p. 175.)

C'est enfin que, *l'unité des nations s'étant fondue dans la grande unité chrétienne, il n'y a plus de nations aux yeux de la Providence*; plus de peuples, en tant que peuples, à récompenser et à punir; plus de générations solidaires pour les générations précédentes; il n'y a, à bien dire, qu'un seul peuple et un peuple immortel, le peuple chrétien". Wir wollen hier nicht erörtern, ob die Sätze „la vérité nous a affranchis. — *L'humanité a repris son libre arbitre*“ in diesem Zusammenhang und so allgemein hingestellt, nicht sinnlose Gemeinplätze sind, ob eine sociale Ordnung, ob überhaupt eine Civilisation möglich wäre, wenn die Menschheit, aller Leitung enthoben, wirklich ihre freie Selbstbestimmung erlangt hätte. Vor dem dann entstehenden Spectakel wird wohl jeder Vernünftige durch einen Grabhügel geschützt zu sein wünschen. Was die Sätze betrifft: „Die Einheit der Nationen ist in der großen christlichen Einheit aufgegangen; es gibt vor den Augen Gottes kein einzelnes Volk mehr“, das heißt praktisch: „es sollen künftig keine Nationalitäten mehr bestehen“, so wollen wir uns über den Sinn derselben keine Illusionen machen: die *grande unité chrétienne* des Hrn. Champagny, sowie die *unité des esprits*, die *société intellectuelle publique*, für welche Lacordaire so fanatisch declamirt, ist nicht die tödtlich gehaßte unsichtbare Kirche, sondern die von De Maistre und seiner ganzen ultrakirchlichen Schule als Ideal der Zukunft verehrte und erstrebte allgemeine christliche Weltrepublik mit einem Papste an der Spitze. In dieser Weltrepublik allein, einem ungeheuren Kaninchenbau, worin alle Sprachen und Nationalitäten in einer babylonischen Verwirrung bunt durcheinander vegetiren, wird das absolut vollkommene *Mixtum compositum*, der christliche Freiheitsmensch der Zukunft zu vollständiger Entwicklung kommen.

Nicht wenige Schriften französischer Geistlichen verfechten gegenwärtig die Idee einer allgemeinen Theokratie. So will in einer der neuesten: „*De la nature des sociétés humaines*. Paris, 1854“, der Abbe Mitraud die Theokratie als das einzige Mittel nachweisen, dem Menschen, „der jetzt überall ein elender Sklave ist“, Freiheit, Glück und Frieden wiederzugeben. Die mächtige kirchliche Partei, welche im Vereine mit dem Jesuitenorden für die Realisirung dieser Idee arbeitet, wird nicht wenig darin unterstützt durch die den romanischen Nationen wesentlich inhärirende Nivellirungssucht, welche in dem unaufhörlichen Streben nach einer Universalmonarchie ein Feld der Thätigkeit gefunden hat. Wir sehen in den großen Kriegen der letzten dreihundert Jahre nichts anders, als die Kämpfe der Nationalitäten gegen politische und religiöse Nivellirungsversuche. Welche Fortschritte jene rastlos thätige und alles Entgegenstehende

vernichtende Partei unter dem Volke gemacht hat, wird kein Unbefangener läugnen. Le principe (de De Maistre), sagt Demogéot (Hist. de la littér. française p. 552), posé d'abord d'une manière générale et dans l'ordre le plus élevé de l'abstraction, se resserre progressivement, comme les cercles de *l'Enfer* de Dante, jusqu'à ce qu'il saisisse et étreigne la France. Diese Worte klingen wie ein Angstruf. Derselbe Gelehrte hat die heutigen Wortführer der De Maistre'schen Schule im Sinne, wo er den Meister schildert: „Un de ces esprits d'une seule pièce, étroits et inflexibles comme une ligne droite, pleins de passions et de vigueur, qui ont plus de raisonnement que de raison, et qui, laissant de côté la variété multiple de la vérité concrète, s'attachent avec obstination à un seul principe isolé, exclusif, et le poussent éloquemment jusqu'à l'absurde“. Man braucht nur die in dem Buche des Herrn R. mitgetheilte „Conférence“ von Lacordaire zu lesen, um sich von der Wahrheit dieser Charakteristik zu überzeugen. Wie weit dieser Redner es dabei im Absurden gebracht hat, zeigt seine Eintheilung der Philosophie in rationalistische, autokratische und legerische Philosophie.

Den christlichen Rivelleurs stehen, außer den Nationalitäten selbst, auch deren Wurzel und Stammhalter, die Fürsten und die weltlichen Gewalten entgegen. Diesen gelten daher die Hauptangriffe. Wir wollen sehen, wie sich unser Buch hierin verhält und einmal den Ideengang desselben, als Doppelgänger des Herrn Karfer, reproduciren: „Unsere Aufgabe ist ganz die der Päpste im Mittelalter: „cette noble guerre de l'Eglise contre l'oppression laïque“ (p. 288). Die Päpste hatten das Recht zur politischen Universalherrschaft über die Völker; * die Fürstenmacht war das élément rebelle“. Leider vermissen wir gegenwärtig bei unsern Kämpfen noch immer die nothwendige Furchtlosigkeit und rücksichtslose Standhaftigkeit; sie sind der Versöhnung zugänglich; sie sprechen sogar von Waffenstillstand. La faiblesse de caractère, qui est aujourd'hui la maladie des honnêtes gens, tient à l'affaiblissement de la foi. On tremble devant la force de l'homme, et l'on n'ose croire ni à la force de la vérité, ni à la force de Dieu même soutenant son Eglise. De là tant de déplorables concessions, dont

* Unter der Ueberschrift »Histoire de Sainte Elisabeth« ist S. 280–288 eine vollständige Apologie der päpstlichen Universalherrschaft im 13. Jahrhundert gegeben. Die Absetzung Friedrichs durch Innocenz IV. wird hier genannt: »triomphe à jamais mémorable du droit sur la force, de la foi sur l'intérêt matériel: troisième acte de ce grand drame où saint Grégoire VII et Alexandre III. avaient déjà foulé aux pieds l'élément rebelle aux acclamations des saints et des hommes«.

le seul effet est d'accroître l'audace des ennemis qu'on veut adoucir. Qui capitule est bien près de se rendre. Le christianisme ne capitule jamais. — Vous parlez des ménagements qu'il faut avoir pour les hommes, et vous oubliez ceux qu'on doit à la vérité. Eh ! laissez-nous la défendre, la défendre tout entière; nous n'en voulons rien céder. Hommes pusillanimes, qui n'osez combattre les combats du Seigneur, sortez de nos rangs. Allez, s'il vous plait ainsi, négocier dans l'ombre avec les passions; portez-leur en secret les *dépouilles de l'Eglise, enlevées furtivement* à cette épouse du Roi des rois; traitez avec le siècle, faites votre paix (p. 238). — Au lieu de faire parler l'Eglise *en souveraine qui réclame ses droits*, on la défend en coupable; on provoque sur elle la pitié, satisfait, ce semble, d'obtenir une commutation de peine (ibid.) Wie muß der Mann von Talent beschaffen sein, der als Führer unsern Kampf leitet? Champagny zeichnet ihn uns vortrefflich (S. 52): Un excès d'indépendance ne lui sied pas mal, et de notre temps une noble impopularité lui eût parfois été utile. L'opposition contre le pouvoir est une vertu assez peu rare, souvent honorée davantage quand elle est plus facile; l'opposition contre l'opinion suppose toujours quelque courage. En face de l'opinion, je voudrais le *génie factieux* plutôt que courtisan; les Bonald, les Chateaubriand, les de Maistre, sont des factieux qu'aime assez notre siècle, et auxquels le siècle suivant pourra bien donner raison. Nous qui sommes la foule, il nous serait plus permis de céder à l'impulsion commune et de ne pas nous retourner contre ce flot qui nous pousse. Mais, quant au génie, il faut qu'il marche à notre tête, ou qu'il marche contre nous; il ne faut pas qu'il nous suive. Je lui voudrais cette devise d'une vieille famille féodale: *Contre le torrent!* Diese gehaltvollen Worte lassen sich bei der mündlichen Besprechung (Vorrede VII) der Jugend gehörig klar machen; übrigens haben wir in den beiden Studien über D'Onnel ein vollständiges Portrait eines génie factieux gegeben. Bekanntlich hat uns der große de Maistre als Hauptaufgabe für die nächste Zukunft die Lösung des Problems gestellt: Comment on peut restreindre le pouvoir souverain sans le détruire. Ohne die Frage offen zu verhandeln, geben wir vorläufig ein unfehlbares Mittel an, die Fürstenmacht zu schwächen, nämlich: sie beim Volke in Verachtung zu bringen. De tous les sentiments que peut inspirer l'autorité publique, le mépris est le plus funeste, la haine a moins de danger. Les peuples ressemblent à la plupart des hommes qui tremblent devant le lion, et qui écrasent sans pitié les reptiles

(p. 239). * Um von der Jugend verstanden zu werden, muß die Wahrheit dieses Satzes an historischen Beispielen nachgewiesen werden. Die vergeblichen Versuche der weltlichen Gewalt, die Kirche zu einer Aenderung ihrer Dogmen zu zwingen, haben wir der Jugend in einer entzückenden dramatischen Scene geschildert (S. 211). „Die Fürstenmacht steht mit dem Kothurn oder dem Stiefel an die Thüre des Vatican's; ein schwacher, siebenzigjähriger Mann kommt heraus und fragt: *Que me voulez-vous?* — *Du changement.* — *Je ne change pas.* — *Mais tout est changé dans le monde; l'astronomie a changé; la chimie a changé; la philosophie a changé; l'empire a changé; pourquoi êtes-vous toujours le même?* — *Parce que je viens de Dieu, et que Dieu est toujours le même.* Die Fürstenmacht droht darauf mit dem Schwerte, mit ihren zahllosen Kriegerschaaren; — sie bietet endlich die Hälfte ihres Purpurs und eine Theilung der Welt-herrschaft an. Vergebens; sie hört als letzte Antwort: „*Garde ta pourpre, ô César, demain on t'enterrera dedans, et nous chanterons sur toi l'Alleluia et le De profundis, qui ne changent jamais.*“. Die historische Anwendung liegt nahe. Ob Lacordaire den nicht selten verlangten Veränderungen des Temporellen solche des Dogma's substituirt hat, halten wir nicht für nöthig zu untersuchen. Unsere Auffassung des Protestantismus, der Inquisition und der Regerverfolgungen spricht Lamennais in seinen „außerlesenen Gedanken“ aus: *Pour la philosophie le crime est une erreur; pour la religion l'erreur est un crime.* Für die preussischen Protestanten speciell haben wir folgende Allocution von Lacordaire bestimmt (S. 208): *Jouissez de l'unité perdue, du plaisir de commencer et de finir en vous, du bonheur de rire de vos pères et d'être moqués de vos enfants, de n'avoir en commun que le doute et l'anarchie, en perspective que le perfectionnement de ce sublime état. Jouissez-en, Messieurs; mais, toutefois, prenez garde, vous avez un ennemi. Pendant que vous vous abandonnez à la joie et à la sécurité de votre civilisation, l'autocratie, ce minotaure immortel, qui tend à la porte des sociétés sa tête hideuse attentive, l'autocratie veille sur vous; elle épie d'un œil avide le progrès de votre félicité, et, l'heure venue, quand vous ne serez plus que des corps, elle prendra le fouet du Cosaque à la main, et chassera devant elle ces esprits pulvérisés qui auront*

* Wir haben uns wiederholt gefragt, weshalb dieser Satz unter den „außerlesenen Gedanken“ Lamennais steht, und keine andere Ideenverbindung finden können. Der Leser mag nach allem Bisherigen urtheilen, ob wir irren.

mangé leur dernier ciment, et qui, incapable de résister à la première unité soldatesque ramassée par un heureux capitaine, livreront leur orgueil à toutes les ignominies d'une obéissance sans limites, et leur intelligence à toutes les brutalités d'un dogme né dans les ateliers de police ou dans les saturnales d'un camp de prétoriens“.

So weit das Buch. Die Hand Gottes, die trotz aller zusammen-geraiffen Sophismen dagegen in die Geschichte eingreift und die Völker ihrer Sünden wegen heimsucht, hat die Strafe über den Hochmuth schon verhängt: wir brauchen nicht zu fragen, welche Gedanken dem Leser bei den letzten Zeilen Lacordaire's unwillkürlich aufgestiegen sein mögen. Weitere pädagogische Bemerkungen scheinen uns überflüssig zu sein.

V. Der Papst und Italien.

Ueber den Papst und Italien (das Land, die Litteratur, die Kunst und berühmte Männer) handeln folgende Stücke: 1. *Beaumont*. Souvenirs d'Italie. 2 et 3. *Chateaubriand*. Rome et ses environs. — Voyage au mont Vesuve. 4. *Crétineau-Joly*. Portrait de François Borgia. 5. *Dupanloup*. De la souveraineté temporelle du Pape. 6, 7, 8. *Montalembert*. Histoire de S. Elisabeth. Introduction. (Geschichte der Päpste im dreizehnten Jahrhundert.) — Discours dans la séance de l'Assemblée Nationale du 19 Oct. 1849. — Fra Angelico da Fiesolè. 9. *Ozanam*. De la Poésie populaire en Italie avant et après S. François. 10 et 11. *Poujoulat*. Présentation au Saint-Père. — La semaine sainte à Rome. Von diesen Stücken haben nur zwei, das achte und neunte, wissenschaftlichen Werth. Gegen die Tendenz der meisten übrigen: den Papst in einem des Oberhauptes der Kirche würdigen Lichte darzustellen, seinen großartigen Veruß der Jugend vor die Augen zu führen und die dunkeln Schatten der Zustände Italiens zu mildern, ließe sich wenig einwenden, wenn nicht wieder an vielen Stellen die leidenschaftliche Tagespolemik der politisch-religiösen Parteien in bedenklicher Weise hervorträte. Wir haben nichts dagegen, wenn in dem Stücke: „La semaine sainte à Rome“ die kirchlichen Feierlichkeiten gegen die herabsehbenden Schilderungen mancher Reisenden in Schutz genommen werden: „Il est convenu, parmi je ne sais quels grands esprits, de parler de la semaine sainte à Rome comme d'un opéra qui dure plusieurs jours; il n'y pas de touriste qui, de retour chez lui, n'écrive longuement sur le profane caractère des cérémonies de Saint-Pierre. Mais, s'il y a des scandales dans la métropole de Rome, ces scandales sont précisément commis par ceux-là même qui s'en plaignent.“ Allein gegen die Aufnahme der

Rede Montalembert's müssen wir im Namen einer gesunden Pädagogik Einsprache thun, obgleich dieselbe hier nicht zum ersten Male vor die Schulbänke gezogen wird.* Die Rede Montalembert's, in vieler Hinsicht ein Meisterwerk der improvisirenden Beredsamkeit, ist eine Seite aus der glücklicher Weise hinter uns liegenden Sturm- und Drangperiode von 1848 und 1849; sie zeigt uns einen Barricadenkampf in der Nationalversammlung, in wenigen Sitzungen sind die Leidenschaften in heißerem Kampfe gewesen, als in der vom 20. October. Wird man auch der Heftigkeit Montalembert's unter den ihm allseits zufliegenden höhnischen Einwürfen erbitterter Gegner und seiner glänzenden Widerlegung der hohlen, demagogischen Phrasen B. Hugo's den Beifall nicht verjagen, so muß man doch Bedenken tragen, seine Rede als Bildungsmittel der Jugend vorzulegen, um so mehr, da sie den wüthenden Wortkampf mit allen seinen lärmenden Zwischenfällen getreu wiedergibt. Wir folgen da jeden Augenblick auf: Exclamations à gauche, à droite — à l'ordre! à l'ordre! — très bien! — oh! oh! — bruit — agitation — mouvement — rumeurs à gauche — vives réclamations — grand tumulte — rire approbatif — hilarité prolongée u. s. w. Die Aufnahme der Rede läßt sich nur durch eine Privatliebhabelei des Herrn Karler oder durch den Zusammenhang der bereits von uns zu Tage geförderten Tendenzen des Buches erklären; wir erinnern an unsere Bemerkungen über die Stücke, welche Irland und O'Connell betreffen. Es möchte überhaupt nicht gerathen sein, Montalembert der studirenden Jugend zu empfehlen. Derselbe ist ein potenziirter de Maistre und treibt dessen ganze Weltanschauung bis zu ihren letzten Consequenzen. Alle seine Schriften sind von leidenschaftlicher politisch-religiösen Polemik durchdrungen. So kann er es in der hier mitgetheilten Studie Fra Angelico da Fiesole nicht unterlassen, zu bemerken, daß wenige Jahre nach dem Tode dieses Mannes „*le paganisme fit irruption dans toutes les branches de la société chrétienne; en politique par l'établissement des monarchies absolues; en littérature par l'étude exclusive des auteurs classiques; dans l'art par le culte de la mythologie*“ etc. Für den wohlthätigen Einfluß der classischen Studien hat er nirgendwo ein Wort; wie er über die Monarchie denkt, haben wir früher schon gesehen; das Moderne haßt er aus tiefster Seele und sucht es überall zu untergraben und zu vernichten; er möchte die letzten dreihundert Jahre aus der Geschichte streichen; es fehlt ihm vor Allem die christliche Liebe.

* Die Rede war nämlich kaum gehalten, als schon Dr. Schipper in seinem „*Orateur moderne. Münster 1849*“ dieselbe als eine vergebige Quelle der Belehrung und Bildung für Privatlectüre und höhere Unterrichtsanstalten herausgab.

In dem Artifel „De la souveraineté temporelle du Pape“ Dupanloup eine Apologie des heil. Stuhles, welche sich am Schl auf die jüngsten Angriffe gegen denselben bezieht. Er stellt die Fra auf: ce que serait l'Europe, ce que serait l'Italie, ce que se Rome sans le Pape? Das Stück bricht jedoch ab, wo die eigentli Antworten hierauf kommen sollen. Daß Dupanloup nicht bloß die J ginisten im Sinne hat, erhellt aus den Worten: nous sommes co sternés pour les âmes qui se perdent; pour la faiblesse des esp qui s'aveuglent; pour les illusions, pour l'égoïsme, pour la p somption de *certaines hommes qui s'aveuglent. Chevaleresques av turiers de la foi*, ils prendraient bravement leur parti de voir souveraineté temporelle du Pape anéantie! Ils verraient dans e ranéantissement un rajeunissement de l'Eglise. Un culte dépouil des calices de verre, des prêtres à la mendicité, le Vicaire de Jésu Christ n'ayant pas où abriter sa tête et rentrant dans l'antique n de catacombes, toutes ces choses leur paraissent magnifiques et se vibrer la joie dans ces âmes sublimes! Die Ansicht, daß ein fräfti weltliches Regiment das beste Heilmittel für den Kirchenstaat wird in neuerer Zeit von nicht wenigen katholischen Laien vertreten, u auf diese zielt Dupanloup. Wir haben die Ansicht selbst hier nicht untersuchen. Wie weit man hierin über alles Maß gehen würde, l Dupanloup noch nicht geahnt; er würde sonst ganz anders geklagt hab So verlangt Borda's Dumoulin, Laureat des Instituts und durch se Studie über Descartes bekannt in seiner Schrift: „Pouvoirs constitut de l'Eglise. Paris 1855“ nicht bloß die Abschaffung der temporel Gewalt des Papstes, sondern sogar dessen Verlegung nach — Jerusale Folgende Stelle ist zur Kenntnißnahme der Unité des esprits in Fra reich interessant: „Le temple de Sion sera probablement rebâti, temp destiné peut-être à voir la fin des choses humaines et à recevo Jésus-Christ à son avènement glorieux, comme le second temp le reçut dans ses humiliations. Sur le mont de Sion, là où le gra criminel qui précipita le genre humain avec lui et introduisit mort dans le monde est enterré, suivant une antique tradition; où l'ancêtre des croyants dressa l'autel et leva le glaive pour im moler son fils; là où le roi de justice et de paix, Melchisedec offrait ses sacrifices pacifiques; là enfin où Jésus-Christ a savou le supplice et l'ignominie de la croix, le pape *dépouillant le Satanisme de Rome, reviendra et restera chrétien.*“ Borda's Dumoulin ein Auswuchs des Gallicanismus; es ist ein Glück für die Kirche, d

ähnliche Regeneratoren des Christenthums unter den gläubigen Katholiken nicht zahlreicher sind.

Die Apologie Dupanloup's berührt jedenfalls ein Gebiet, welches dem wissenschaftlichen Unterrichte nicht angehören kann. In Betreff der andern Stücke über Italien haben wir nichts zu bemerken.

VI. Litteratur des siebzehnten Jahrhunderts.

Die Litteratur des siebzehnten Jahrhunderts spricht eigentlich das Urtheil aus über die pseudo-katholische des gegenwärtigen in dem Buche des Herrn Karfer. Eine innere Nothwendigkeit scheint ihn gezwungen zu haben, in jener Litteratur zu suchen, was der heutigen fehlt: — reine, ethische Bildungstoffe. Das ist der Grund, weshalb er seinem Handbuche der Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts einen Anhang beigelegt hat, der Musterstücke von Fenelon, Bossuet, Massillon, Flechier, Bourdaloue u. a. enthält. In diesem Anhang befinden wir uns plötzlich auf einem ganz andern Gebiete. Ein unbeschreiblich wohlthuendes Gefühl ergreift uns, als träten wir aus dem wüsten Gewühl und Geschrei eines Kampfplatzes plötzlich hinaus in eine ruhige, freundliche Sommerlandschaft. Das Glöckchen läutet auf der nahen Dorfkirche; wir treten hinein. Eine majestätische Priestergestalt, ruhig heitern Antlitzes, steht auf der Kanzel: in herzgewinnenden, feurigen Worten spricht er über die Nothwendigkeit des Heiles, über die Kürze des Lebens und den Leichtsinns des Menschen; er weist darauf hin, daß der Mensch sich zu Gott erheben müsse, dessen unendliche Liebe und Allmacht er schildert; er schreckt zuletzt den Unbußfertigen durch ein Gemälde seines Todes. Oder man kann sich in das großartige Schiff der Kathedrale von Paris versetzt glauben: Frankreichs König und Adel, eine goldstrahlende Menge, füllen die hohen gothischen Hallen Notre-Dame's. Das Vaterland hat einen großen Todten zu beweinen; Bossuet, Flechier besteigt die Kanzel. Er malt das Leid der Erde und die Freuden des Himmels, des Allmächtigen Größe und des Menschen Nichtigkeit; unter den schwarz umhangenen Gewölben scheint der Todesengel zu schweben, der den Helden hinwegrafft. Da fühlt sich das Herz manches stolzen Großen erschüttert; er beugt sich mit dem Armen, der von ferne den apostolisch begeisterten Worten des Redners lauscht, in denselben Staub. — Das sind Bildungstoffe, die jeder Christliche Schulmann mit Freuden begrüßen wird; sie stehen gesondert und als eine schwere Anlage hinter der Parteirüstkammer, die wir durchwandert haben.

Das Endurtheil über den pädagogischen Werth des ganzen Buches und der Erziehungs Tendenzen der Schule de Maitre's

können wir dem Leser anheimstellen; wir erlauben uns zum Schlusse nur noch eine Bemerkung. Wenn den norddeutschen Bildungsanstalten, und besonders den preussischen, etwas fehlt, so sind es jene Elemente des Unfriedens und der Intoleranz, der offenen und heimlichen Feindschaft gegen die von Gott gesetzte Obrigkeit, des Hasses vaterländischer Gesinnung, der christlichen Demagogie, denen wir hier zum ersten Male in einem für preussische Schulen bestimmten Werke begegnen; dafür erhält unsere Jugend unter der weisen Fürsorge der Behörden und dem freudigen Mitwirken der Lehrer alles das, was derselben an Nahrung aus den großen sittlichen Wahrheiten und Lehren des Christenthums und der antiken Welt geboten werden kann.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

Joseph Justus Scaliger von Jacob Bernays, mit einem Portrait Scaliger's, ausgewählten Stücken aus seinen seltenern Schriften und einigen bisher nicht gedruckten Briefen. Berlin 1855, Verlag von Wilh. Hertz. IV u. 316 S. 8°.

Von den vier die Hauptepochen der neueren Philologie bestimmenden Männern: Petrarca, Scaliger, Bentley, Wolf, war gerade dem über Alles hervorragenden Franzosen bis jetzt noch keine allseitige zugleich und unbefangene Würdigung zu Theil geworden. Die Franzosen, sonst wohl bei der Hand, ihren Ruhm laut zu verkündigen, haben es leider bis auf den heutigen Tag noch nicht verstanden, die Verdienste ihres großen Landsmannes frei von jeglichem Vorurtheile in das richtige Licht zu stellen. Davon gibt das erst vor wenigen Jahren erschienene, wissenschaftlich aber kaum nennenswerthe Buch des Herrn Ch. Nisard (*le triumvirat littéraire au seizième siècle*, J. Lipse, J. Scaliger et J. Casaubone) ein nicht sehr erfreuliches Zeugniß. Hinderte die Franzosen ihre hartnäckige Befangenheit, so mag Andere die Schwierigkeit der Aufgabe selbst zurückgeschreckt haben, das Gefühl, daß, wie Bernhardt in seiner römischen Literaturgeschichte sagt, die Schilderung dieses Fürsten der Philologie im sechzehnten Jahrhundert eine Aufgabe sei, mit der auch der feinste Kenner biographischer Kunst Mühe haben werde, fertig zu werden. Aber auch abgesehen von der schweren und verantwortungsvollen Aufgabe, bei selbst vollständiger Herrschaft über das historische Detail eine aufklärende, günstige Darstellung dieses in seinem Wissen, Lehren und Handeln so ganz besondern Mannes zu geben, erforderte gerade die Beschaffung jenes Apparates ein mühsames, oft unbequemes Studium zum Theil wenig bekannter, nicht selten nur handschriftlich vorhandener und an verschiedenen Orten hier und da verstreuter Quellen. So blieb denn bis auf unsere Tage diese unerfreuliche Lücke in der Geschichte der neuern Philologie. Nun aber hat sich in Herrn Bernays der Mann gefunden, welcher es unternahm, durch eine auf möglichst erschöpfender Quellenkenntniß beruhende Darstellung dieselbe auszufüllen und die beliebten von einem Jahrhundert in das andere verschleppten Verfeinerungen Sc.'s, auf ihren wahren Grund zurückführend

gerechterer Auffassung den Weg zu bereiten. — Schon vor mehr als Jahresfrist wurden die Leser der Jahrbücher für Philologie und Pädagogik darauf aufmerksam gemacht, daß unter anderen Zeichen dankbarer Gesinnung, welche Herrn Prof. Ritschl in Bonn zur Feier seines Doctorjubiläums am 11. Juli 1854 von allen Seiten zu Theil wurden, auch Herr B. den „ersten Abschnitt seines Buches über Scaliger“ geschickt habe; wohl denjenigen Abschnitt, der als „einleitender Ueberblick“ mit seinen Anmerkungen außer der Vorrede die ersten 27 Seiten des Buches einnimmt. Diese Vorrede lehrt, daß die folgende Darstellung für jetzt nur aus gedruckten Schriften Sc.'s zusammengearbeitet sei. Aber auch der auf so vielen Bibliotheken verstreute handschriftliche Nachlaß soll „bei späterer Gelegenheit“ sorgfältig benutzt werden, obgleich der Verfasser durch denselben gerade nicht „wesentliche Veränderungen des Gesamtbildes“ voraussetzt. Und dem ist beizustimmen. Was nun aber den einleitenden Ueberblick betrifft, so wird ihn wohl mehr der schon oben berührte, selbstständige Zweck, für den allein er geschrieben zu sein scheint, vertheidigen müssen, als sein wirkliches Verhältniß zu dem Ganzen des Werkes. Denn wenn auch auf den ersten Seiten den Charakter einer Einleitung festhaltend, geht er doch bald mit für einen Ueberblick wohl zu großer Ausführlichkeit auf einzelne Details über, wie sie uns später in der Darstellung selbst ähnlich oder ebenso wieder entgegentreten. So schätzenswerthe Bemerkungen er nun auch im Einzelnen enthält, wir übergehen ihn hier, um uns nicht später zu Wiederholungen veranlaßt zu sehen, und wenden uns gleich zu der die nächsten 70 Seiten umfassenden, in geordneter Folge vorgestellten Geschichte des Lebens und Wirkens Sc.'s. Hier kann es nicht unsere Aufgabe sein, nicht einmal in gedrängtester Kürze, eine zusammenhängende Uebersicht der einzelnen Ereignisse, von so großem Interesse sie auch sein mögen, zu geben. Wir müssen uns begnügen, die Hauptseiten seines Wesens hervorzuheben, und wollen es deshalb versuchen, Sc. in großen Umrissen als Menschen, Gelehrten und Lehrer nach Anleitung des vorliegenden Werkes darzustellen. Denn wie es leider bei den meisten seiner ihm zunächst stehenden Zeitgenossen nicht der Fall ist, bei ihm kann sein „Geist und Charakter“, sein „Wissen und Wollen“ in keiner Weise getrennt werden. Die schöne Vereinigung beider hat sein Leben nach allen Richtungen hin durchdrungen.

Fassen wir nun Sc. den Menschen in's Auge, so ist der Grundzug seines Wesens ein feines, überall waches „Wahrheitsgefühl“, ihm vom Vater angeerbt und unablässig anempfohlen. Gehoben aber, gestärkt gegen jede Verlockung und gesteigert bis zu schroffem „Wahrheitsstolze“ ward es ihm durch den festen Glauben an seine Abstammung von den alten verone-

higen Fürsten della Scala. Diese seine hochadlige Geburt war denn auch umgekehrt deshalb, weil sie ihm für sein Leben das Ideal eines sittlichen „Eselsteins“ geliefert, seine empfindlichste Seite, und es bedurfte nicht erst des Geflähs eines canis grammaticus, um ihn hier angegriffen in Zorn zu bringen und zu Widerlegungen zu verleiten, die ihn, freilich ganz nach dem Sinne seiner jesuitischen Gegner, bei der großen Masse lächerlich machen mußten. Wie er sein das Wahre herausfühlte, so besaß er Charakterstärke, es furchtlos durchzuführen, und das Geschick, es mit schneidender Waffe durchzusetzen. Sein Wille war bewußt und unverrückt. In katholischem Glauben erzogen, trat er nach besserer Ueberzeugung noch jung zur reformirten Kirche über und hat geduldig die Mühen, Gefahren und Anfeindungen ertragen, die ihr in dieser Zeit auferlegt wurden, mehr als die meisten Anderen. Während er in seiner Jugend mit dem Schwerte in der Hand die hugenottische Sache vertheidigte, mußte er am Abend seines Lebens mit der Feder gegen die Verbissenheit seiner religiösen Gegner zu Felde ziehen, die ihn höhrend mit dem Roth abhöttlich ersonnener Lüge bewarfen. Denn er ward sich nicht untreu, wie Muret und Lipstus, über deren Gelehrsamkeit der Jesuit im Beichtstuhl triumphirte. Aber wenn auch voll stolzen Unwillens und Hasses gegen das Verkehrte und Böse seiner Zeit, hatte er doch bis an seine Sterbestunde Freude am „Dasein und der Gegenwart, wie sie nun geworden war“. Er nahm Theil an Allem, und wie über seine Werke, war mit seltenen Ausnahmen über sein ganzes Leben eine gesunde Frische und glückliche Heiterkeit verbreitet, zum Zeugniß einer bis zu Ende dauernden Gesundheit des Körpers wie des Geistes. Dabei war sein ganzes Wesen durchdrungen von inniger Frömmigkeit und religiöser Gesinnung, die aber unbefangen genug war, die Verkehrtheiten selbst seiner eigenen Glaubensgenossen zu erkennen und zu rügen, und seiner freien Forschung keine Schranke zog. Denn Lust und Bedürfniß der Freiheit bei verständig gezogenen Schranken ist ein anderer Grundzug seines Wesens. So hat er auch, ein Freund ungebundener Ruhe, kaum einmal ein wirkliches Amt bekleidet, selbst nicht die Beschränkungen des Familienlebens gefühlt. Anfangs bei Freunden und durch deren wie seines kleinen Erbtheils Unterstützung lebend, hat er endlich in Leyden fünfzehn Jahre lang eine mufterreiche, amtslose Stellung eingenommen, wie sie in dem Maße das Geschick selten einem Gelehrten zu Theil werden lassen kann. So aber war unbedingt dazu berechtigt. Nur selten haben sich in einer solchen Ausnahmestellung bei einem Manne die Fülle des Wissens und die geniale Schöpfungskraft vereint gefunden, wie wir sie an ihm bis auf den heutigen Tag bewundern.

Wie in den Beziehungen seines vielbewegten Lebens das empfindliche Gefühl für das Wahre ihm überall zur Seite stand und vor Abwegen, auf welche andere ihm nahestehende Männer geriethen, glücklich bewahrte, so läßt sich dasselbe wahrnehmen, wenn wir jetzt einen Blick auf seine Bedeutung als Gelehrten werfen. Dieß zeigt sich zunächst in der Stellung, welche er selbstständig und ohne Belohnung den Italienern gegenüber einnahm, die bis zu seiner Zeit auf dem Gebiete philologischer Wissenschaften die Hegemonie fast unbestritten ausgeübt hatten. Denn im Gegensatz zu der Richtung dieser, welche auf anfangs künstlerisch begeisterter, aber oft verfälschender, zuletzt nur noch „tänzelnder“ Nachahmung beruhte, welche darauf ausging, die Schäden bequem und gewissenlos, weil nur auf Genuß gerichtet, zu übertünchen und somit das Gefühl für die Wahrheit abstumpfte; im Gegensatz zu dieser Richtung übte er eine ebenfalls vom Hauche künstlerisch schaffender Genialität erfüllte, aber dabei immer auch streng auf das Einzelne gerichtete Kritik. Diese von der Autorität italienischen Beifalls sich losagende, auf Wiederherstellung des Wahren gegründete Stellung bestimmte die ganze erste Reihe seiner Werke von den *conjectanea* zu Varro bis der „staunenswerthen Leistung des Festus“ und den Ausgaben der drei römischen Elegiker, in deren Bearbeitung sich trotz mancher Uebereilung seine „gereifte methodische Kunst“ gegenüber dem Handtiren italischer Correctoren glänzend bewährte. Doch nicht allein, daß er die Kritik zur Erforschung des Wahren mit methodischem Rüstzeug in die philologischen Studien dauernd einführte und denselben ganz neue Gebiete aufschloß, wie wir gleich sehen werden, ist das Einzige, wodurch er über seine Vorgänger hervorragt; er that es auch durch die Vielseitigkeit seiner Kenntnisse. Denn obgleich er sich niemals auf eine abschließende Edition griechischer Schriftsteller eingelassen hat, übertraf er doch durch die Herrschaft über ihre Sprache nicht allein alle Italiener, die ja für dieselbe in nationaler Befangenheit nie den rechten Sinn gezeigt hatten, sondern in der genialen Auffassung derselben auch alle seine Zeitgenossen bei weitem. Sie, zunächst eine Frucht zweijährigen, ununterbrochenen Selbststudiums des zwanzigjährigen Jünglings, äußerte sich schon früh in Uebersetzungen aus dem Lateinischen, die selbst ungewöhnliche Forderungen übertreffen, später noch glänzender in der in dem *thesaurus temporum* enthaltenen, griechisch von ihm abgefaßten Darstellung der alten Universalgeschichte. Konnte ihm seine autodidaktische Methode des Lernens bei den orientalischen Sprachen, trotz mancher überraschender Resultate im Einzelnen, im Ganzen nicht in eben dem Maße gelingen, wie beim Griechischen, so stand er doch selbst mit diesem Wissen in dem Umfange, wie es ihm nun zu Theil geworden war, zu seiner Zeit ziemlich vereinzelt da,

so daß nur Wenige es ihm darin gleich thun, kaum Einer ihn übertreffen mochte. Für den Verlauf seiner Studien aber waren diese Kenntnisse von dem verschiedensten Einflusse. Ferner hatte auf Erweckung und Uebung naturgeschichtlicher Neigungen seines Vaters Unterweisung in dem Maße gewirkt, daß die Ausbildung derselben in der „geschichten, sachlichen Behandlung“ des Hippokrates, Theophrast und Plinius ihre schönen Früchte trug, und besonders zur Erzeugung jenes „Sinnes für das Reale“ beitrug, die ihn zwang, sich Alles, worüber er sich äußern wollte, erst weisehaft vorzustellen. Auch in der Kenntniß des römischen Rechtes hatte er während eines mehrjährigen Zusammenlebens und wissenschaftlichen Verkehrs mit seinem Freunde, dem großen Rechtsgelehrten Cujacius zu Valence, solche Fortschritte gemacht, daß ihm dieser selbst später den ohne Folge gebliebenen Antrag stellen konnte, „als Lehrer des Rechtes sein College zu werden“. Selbst auf dem Felde mathematischer Probleme hat er sich versucht, doch hier mit weniger Erfolg. Zu allem diesem kommt nun eine Umfassung des Wissens nicht bloß vom sogenannten classischen, sondern von jeglichem Alterthume bis in die entlegenen Winkel desselben hinein, wie es namentlich in seinen spätern, Chronologisch-historischen Werken zu Tage tritt.

Mit der Herausgabe der *Elegiker* hatte er seiner Aufgabe, auf dem Felde der „diorthotischen Kritik“ die Wege zu bahnen, genügt und durch zusammenhängende Behandlung der Autoren von der beliebten, aber bedenklichen *Miscellenlitteratur* abzulenken gesucht. Die Art zum weitem Ausbau war gewiesen. Mit der nun folgenden Ausgabe des *Manilius*, bei der es ihm schon nicht mehr auf die methodische Herstellung des Textes, sondern auf „Darstellung eines Leitfadens der alten *Astronomie*“ ankam, leitete er zu seinen historisch-kritischen Werken über. Ein neues, den Italienern fast unbekanntes, jedenfalls aber gleichgültiges Feld ward der Philologie eröffnet, die Chronologie mit so großartigem Anstöße in die Alterthumsstudien zu ihrer Erleuchtung für immer eingeführt. Denn in dem nun folgenden Buche *de emendatione temporum* gibt Er. derselben zum ersten Male ihre wissenschaftliche Grundlage. Er schuf ihr eine feste Terminologie und baute ihr System auf einer Kenntniß sämtlicher „erkundbarer Zeitrechnungen und Epochen aller Völker“ auf. Umgekehrt wurde sie ihm zu einem „Entdeckungsmittel verlorener Geschichten“. Bestimmter noch als die erste Ausgabe des Werkes ist die zweite von diesem Gedanken erfüllt. Weiter nun ein „universales Urfundenbuch“ zu schaffen, welches „Biblisches und Classisches“, „Barbarisches und Hellenisches“ zur „weltgeschichtlichen Vereinigung“ führe, das ist die Grundidee des *thesaurus temporum*, welche an dem Faden der *eusebia*.

nischen Chronik und deren verschiedenen Fortsetzern durchgeführt werden sollte. Wie ihm nun die Herstellung des griechischen Eusebius durch die glücklichsten Funde vergessener Schriften zu einem großen Theile möglich wurde und in welcher Weise er dabei verfahren ist, kann hier nicht näher ausgeführt werden. Es gehört aber der Abschnitt, welcher dieses behandelt, zu denen des Bernays'schen Buches, die durch ihr Interesse von vorne herein und durch die scharfe, durchsichtige Darstellung neben andern die größte Beachtung und Anerkennung verdienen. Nach dem Tode des Eusebius ließ er an der leitenden Hand der verschiedenen allgemeineren oder speciellern aus dem Alterthum selbst stammenden chronologischen Verzeichnisse die Universal- und Specialgeschichte der einzelnen alten Völker folgen. Des Julius Africanus Olympiadenverzeichnis und die manethonischen Dynastieentafeln traten hier zum ersten Male wieder verwerthet an das Licht. Ihren vollen Werth hat erst die neueste Zeit dankbar anerkannt. Durch die Aufnahme eines großen Theils des Syncellus in seinen Eusebius, durch die wiederholte Hinweisung auf andere Byzantiner ist er der rechte Anlaß zur Herausgabe der Byzantiner überhaupt geworden. Die Sprache nun aber jener von ihm reproducirten Geschichte ist griechisch und zwar ein solches Griechisch, daß es, trotz ausdrücklicher Verwahrung seinerseits dagegen, von Vielen immer wieder für alt gehalten worden ist. So überwand er noch am Abend seines Lebens auch auf diesem Felde die Imitation der Italiener, aber in einer die Wahrheit ausbedeckenden, nicht sie untergrabenden Weise. An diese *συναγωγή ιστοριῶν* schließen sich animadversiones, die einen Theil die Anordnung des Eusebius, freilich nicht ohne Irrthümer zu begehen, vertheidigen, andern Theil ihn und andere patres ohne alle Scheu philologisch streng „beaufsichtigen“ und berichtigen. Hier geht seine Erudition bis in die verstecktesten Winkel und erregt Staunen. Wie ihn die „systematische Chronologie“ zur „chronographischen Geschichte“ geführt hatte, führte ihn diese nun wieder zur „Darstellung des Systems“ zurück. In den *isagogici Chronologiae canones* gibt er neben den „chronologischen Anfangsgründen“, den chronographischen Verzeichnissen aus dem Alterthum und einer Auswahl ähnlicher für das Mittelalter einen „ätiologischen Commentar“, welcher in übersichtlicher und nicht mehr selbst forschender, sondern geduldig lehrender Weise den Hauptinhalt des Buches de emendatione wiedergibt. So fügt sich Alles wohl an einander und das Ende führt uns wieder zum Anfang zurück. In diesem gewaltigen Werke des Greises haben seine strenge Methode und sein umfassendes Wissen gestützt auf eine seltene Gedächtniskraft und die Fülle schönster Begabung ihre höchste Vollendung und ihren Abschluß erreicht; daneben zeigt sich in demselben noch immer jene heitere,

jugendliche Geistesfrische und lebensvolle Wärme, um so wunderbarer von seinem unverwundlichen Arbeitsmuthen zeugend, als das Werk abgefaßt ist unter dem unerquidlichsten Gezänke seiner erbohten und kein Mittel der Berunglimpfung scheuenden Gegner. Aber gerade durch seinen thesaurus temporum hat er mehr wie durch Anderes derselben böses Princip besiegt und gerichtet. Durch diesen und sein Buch de emendatione hat sein Name sich den europäischen Ruf begründet und bis auf den heutigen Tag erhalten. Es ist somit besonders die Masse seines Wissens und die geschickte Handhabung der antiken Form, welche ihn vor Andern erheben, verbunden mit der Gabe instinctiver Divination und glücklicher Combination, die das Entlegene zu überraschenden und dauernd wirkenden Resultaten vereinigten. Bei der weitreichenden Umfassung des Ganzen war es wohl natürlich, daß er in der Behandlung des Einzelnen unvorsichtig auf Abwege gerieth, welche ein in das Detail gehender Fleiß würde vermieden haben.

Scaliger hat, ausgenommen eine kurze Zeit in Genf, niemals ein eigentliches Lehramt bekleidet. In Leyden ist die Thätigkeit auf dem Katheder, für die er sich nicht geschaffen fühlte, wohl von Andern gewünscht, aber von ihm nicht ausgeübt worden. Trotzdem ist er ein Lehrer gewesen, wie Wenige, nicht minder bejahrteren Schülern gegenüber als den jugendlichen. Nicht die Muße, nicht die Ungebundenheit und der Glanz seiner dortigen Stellung, noch die Freude an dem Geschaffenen genügten ihm alleine; seine „reinste und unmittelbarste Befriedigung“ fand er im hingebenden Umgange mit der Jugend. So sind denn die bedeutendsten holländischen Philologen der nächsten Zeit durch seine ohne Geräusch wirkende Lehre herangebildet worden. Der jüngere Janus Douza, Hugo Grotius, Janus Rutgerius, Meursius, Gundauius, andere erfuhren mehr oder minder seinen Rath, seine den richtigen Weg weisende und vielfach selbst beistuernde Theilnahme an ihren Arbeiten. Keiner aber mehr und dauernder als Daniel Heinsius. Er verdankt ihm, so weit er deren bei seinem Uebermaße fähig war, Regel und Methode. Wie auf seine nächste Umgebung in Holland, wirkte Sc. auch auf andere Länder, in denen freisinnige Behandlung der Alterthumswissenschaften möglich war. Den Engländern stand er im Umgange fern. Aber es fanden seine chronologisch-historischen Schriften bei ihnen frühen Eingang, Einfluß und Fortsetzung. Um so mehr richtete er seinen Blick nach Deutschland. Hier wirkte er durch einen lebhaften Briefwechsel in Rath und That. Ueberall wußte er den rechten Mann an die rechte Stelle zu stellen. So war er die Seele und der Mitarbeiter der Mehrzahl litterarischer Unternehmungen seiner Zeit. David Hoefschel, Laurentius Rhodo-

mannus, selbst Taubmann standen unter seinem unmittelbaren Einfluß. Die pfälzischen Rätbe Lingelsheim und Freberus waren seine eifrigen Verehrer. Vor Allem war auf die Heidelberger Philologen sein Einfluß bedeutend und folgenreich. Eine Vereinigung mit dem rastlos, verständig und sauber arbeitenden Ehlburg verhinderte leider dessen Tod. An seine Stelle trat Janus Gruterus, auch mit starken Schultern für lastende Arbeit, aber ohne jenes Mannes Verständniß und liebevollen Fleiß bei dürrem Stoff. Die Frucht seines Verhältnisses zu Sc. ist die bekannte Inschriftensammlung. Anregung, Plan, ein großer Theil der lateinischen Inschriften selbst, ein Ergebnis früherer italienischer Reisen, die Emendation der griechischen, die Anmerkungen, endlich der Index, Alles ist von Scaliger. An das Meisterwerk des Index aber, in welchem alle aus den Inschriften „sich ergebenden Thatsachen“ wohlgeordnet zusammengestellt sind, eine Darstellung der römischen Antiquitäten zu knüpfen, wie es Sc. von ihm wünschte, hatte Gruterus weder Muth noch auch wohl Kraft, wie ihm beides für die Abfassung des Index gefehlt hatte. Auch mit dem jugendlichen Salmasius, der damals in Heidelberg lebte, trat Sc. in Verkehr und lenkte ihn zum ersten Male auf die palatinische Anthologie. Ähnliche, wenn auch nicht so erfolgreiche Beziehungen unterhielt er mit den hamburgischen Compilatoren, den Lindenbrog's, Wouvern und Gmenhorst. Nicht etwa die natürlich auch von ihm erkannte, nur geringe Bedeutung der Mehrzahl dieser und anderer deutschen Männer bewog ihn, seine Lehre und Unterstützung ihnen zu Theil werden zu lassen, sondern zunächst eine ihm von seinem Vater überkommene Vorliebe für alles Deutsche, verbunden mit dem Gefühl, daß Deutschland, zur großen Hälfte durch seine freie Stellung ein vor anderen Ländern geeignetes Feld für classische Studien, mit Liebe befruchtet und gepflegt werden müsse. Diese Liebe aber hat ihm Deutschland für die nächste Zeit schlecht vergolten, wie er selbst es noch erfahren mußte. Doch die Macht seiner Lehre beschränkt sich nicht bloß auf seine Zeit, sie wirkt auch noch auf die unsere; man hat endlich wieder angefangen, bei ihm in die Schule zu gehen. Schön hat sich so sein von ihm in anderer Weise halb unwillig ausgesprochenes Wort bewährt: *meum satum est, non mihi sed omnibus natum esse*. Wie viel mehr konnte er es in dem von ihm gemeinten Sinne sagen! Aber man hat ihm Vieles als Anmaßung und Hochmuth ausgedeutet, zu dem ihm sein berechtigtes Selbstgefühl den freilich meist scharf schneidenden Ausdruck lieh. Er wäre kein Mensch gewesen, wenn er hier niemals das Maß überschritten hätte.

Die einzelnen in der Bernays'schen Darstellung mitgetheilten Ereignisse seines äußern Lebens zu verfolgen, ist hier nicht gestattet. Die

ausführlichen Mittheilungen über die an sich nur unerquicklichen Streitigkeiten Sc.'s mit den Jesuiten und ihre Begründung sind für die Geschichte der damaligen Zeit höchst interessant und lohnend, nicht minder die über seine verschiedenlichen Beziehungen zum königlichen Hofe von Frankreich und Anderes. Aber auch manches auf seine innere Entwicklung Bezügliche mußte unerwähnt bleiben. Ueberzeugend ist die Vergleichenung zwischen ihm und dem zu der Zeit hochgefeierten Lipsius; sehr belehrend die Entwicklung des Standes der chronologisch-historischen Studien vor dem Eingreifen Sc.'s in dieselbe, wie überhaupt der ganze eingehend ausgeführte Abschnitt über den thesaurus temporum. Ueber seinen Aufenthalt zu Genf und seine dortigen Beziehungen etwa zu Henricus Stephanus und Anderen, über die Anregungen, unter denen dort der Festus entstanden ist, möchte man gerne eingehendere Nachricht erhalten. Eine genauere Darstellung des inneren Verhältnisses zu seinem Freunde Casaubonus und eine Würdigung der ihm gegenüber fast gegensätzlichen Stellung desselben im Gebiete der philologischen Studien hätte auf Scaliger den Menschen und Gelehrten gewiß ein helles Licht geworfen. War doch die wiederholte Vergleichung mit den Italienern und später mit Lipsius in Bezug darauf von der größten Wirkung. Wer endlich thäte nicht gerne einen klaren Blick in Sc.'s unmittelbare Lehrthätigkeit zu Leyden, und so zu sagen in die Werkstatt seiner Arbeit? Doch haben hier wohl leider die vorhandenen Quellen nicht immer ausgereicht. Wenigstens, wo sie vorhanden sind, glauben wir, hat Herr B. dafür gesorgt, daß der, welcher auch in die speciellere Forschung einen Blick zu thun geneigt ist, in seinem Buche für die nächsten Zwecke dabei vollständige Befriedigung finde. Der Darstellung selbst nämlich, welche bis auf Seite 104 geführt ist, schließen sich den größern Raum von Seite 107 bis 237 umfassend die sogenannten Belege an. Diese nun, welche zur nähern Aufklärung des im Texte Mitgetheilten dienen sollen und sich oft zu wirklichen Excursen erweitern, enthalten eine mit Rücksicht auf ihren Zweck sehr geschickt ausgewählte „Chrestomathie“ aus den gedruckten Schriften Sc.'s jeglicher Art: aus seinen zum Theil nur in seltenen Abdrücken vorhandenen Briefen, aus den von Wenigen bekannten Scaligerana, aus einzelnen Streitschriften und hin und wieder aus den Commentaren seiner Werke und anderes auf die Geschichte dieser Zeit Bezügliches. Hier werden neben vielfach ganz Neuem alte Irrthümer aufgedeckt und berichtigt, die sich, unabsichtlich eingeschlichen oder absichtlich aufgebracht, allmählig festgesetzt und durch die Jahrhunderte fortgepflanzt hatten. Durch geschickte und von großem Wissen unterstützte Combination wird überraschen des Licht verbreitet. In diesen Be-

legen erst erkennt man den großen Umfang der Studien, auf welchen es möglich werden konnte, die Darstellung des Lebens und der wissenschaftlichen Bedeutung dieses Mannes aufzubauen. In der That muß die Belesenheit und Gelehrsamkeit des Herrn Verfassers für diesen Zweck eine nicht gewöhnliche sein. Neben einer bei den Philologen nicht allzuhäufig sich findenden Bekanntschaft mit der speciellsten Zeitgeschichte sowohl nach der politischen, als auch namentlich, worauf es hier so oft ankam, der theologischen Seite hin, zeigt sich die Vielseitigkeit seines Wissens besonders in der für die Meisten entlegenen Kenntniß der patristischen Litteratur. Die genaueste Vertrautheit mit den Werken Sc.'s, sowie der durch sie hervorgerufenen Gegenschriften Anderer versteht sich von selbst. Während man die Hauptpuncte der an sich so geistvollen und lehrreichen Darstellung des Lebens selbst, wie es bei historischen Schriften solcher Art natürlich ist, sich schnell zu eigen gemacht hat, wird man zu den Belegen oft wieder zurückkehren und jedesmal neue Anregung darin finden können. Gewiß liegt in ihnen eine ganz besondere Zierde und ganz besonderer Werth des Buches. Zu denselben, obgleich äußerlich getrennt, ist auch das zu rechnen, was sich ihnen anschließend den Raum von Seite 238 bis 266 einnimmt. Es sind hier nämlich größere zusammenhängende Auszüge, mehr als wie es in den Belegen zu geschehen pflegt, aus zwei schwer zugänglichen pseudonymen Schriften Sc.'s gegeben. Sie sollen als Beweis dienen, und thun es ohne Zweifel, für den derben Humor und die muntere Laclust, durch die sich Sc. über Verdrießlichkeiten hinwegzuhelfen wußte. Diese glückliche Eigenschaft nun zeigt sich in der erheiterndsten Weise namentlich in der ersten jener Schriften, der *epistola Vicentii*, gegen den Pariser Arzt Duretus und dessen Spießgesellen Martinus. Sie enthält eine schlimme Züchtigung des unverständigen Benehmens dieser Männer gegenüber den Zurechtweisungen, die er ihnen früher als Theilnehmer bei der Herausgabe einer Schrift des Hippokrates hatte zukommen lassen. Wenn auch im Einzelnen derb, so doch im Ganzen ernster gehalten, sind die dann folgenden Auszüge aus dem *Yvo Villiomarus*. Es ist dieß aber eine Gegenschrift gegen des Robert Titius, in *locos controversos animadversorum liber*, welches bei großer Unwissenheit des Verfassers etwas grob gegen die ganze französische Philologie, namentlich auch gegen Sc. zu Felde gegangen war. So enthält denn der Yvo neben der Rechtfertigung des persönlich Angegriffenen eine mit sittlicher Entrüstung durchgeführte Bertheidigung der französischen Philologie gegenüber der italienischen. Das ist der Hauptgedanke. In Einzelheiten erinnert die Durchführung an Lessings *vade mecum*. Für den, der nicht alle Bücher

haben kann, sind diese Auszüge eine schätzenswerthe Zugabe. Nun reihen sich von Seite 269 bis 316 die vollständigen Titel der sämmtlichen Werke Sc.'s an, nach den Jahren auf einander folgend, aber so, daß unter dem Datum der ersten Ausgabe eines Buches auch sogleich die nächstfolgenden, wenn sie vorhanden sind, angegeben werden. Den Schluß des Ganzen bilden neun bis dahin noch nicht gedruckte Briefe aus einer Leydener Handschrift, von denen acht an Valecampius gerichtete noch dadurch ein besonderes Interesse in Anspruch nehmen, daß sie in französischer Sprache abgefaßt sind. Der neunte ist lateinisch, an Desiderius Heraldus geschrieben. Auf unpaginirten Seiten folgt ein Register. Als besonderer Schmuck ist dem Buche ein lithographirtes Bildniß Sc.'s beigegeben, nach einem im Senatsaal zu Leyden befindlichen Gemälde; das Facsimile unter demselben ist einem der Berliner Bibliothek angehörigen Buche entnommen.

Dankbar schließen wir die Anzeige dieses Buches, indem wir noch einmal hinweisen auf die belehrende, klare und besonnene Darstellung, wie auf die verständige Anordnung des Ganzen und des Einzelnen. In der That glauben wir, daß die empfindliche Lücke in der Geschichte der neuern Philologie, welche wir im Eingange dieses Aufsatze zu beklagen hatten, durch dieses Buch zunächst auf erfreuliche Weise ausgefüllt ist. Bei „späterer Gelegenheit“ aber irgend welche Ergänzungen, auf deren Möglichkeit schon oben hingewiesen ist, von eben derselben Seite zu erhalten, wird darum nicht weniger wünschenswerth sein, weil das Gebäude einer Lebensgeschichte Sc.'s ohne rechte Vorarbeit ganz von Neuem und aus dem Grunde aufgebaut werden mußte. Freuen wir uns aber auch zugleich, daß, nachdem Scaligern bei seinen Lebzeiten und später die nachsichtige Fürsorge, die er immer für Deutschland hatte, mit schönem Undank belohnt worden ist, es nach Verlauf von Jahrhunderten gerade deutsche Gelehrte sein sollten, welche endlich voll Dankbarkeit seinen hohen Werth wieder zur Anerkennung brachten, wie Niebuhr, Böckh u. A., und daß jetzt diese liebevolle Darstellung seines Lebens in eben demselben Deutschland ihren Ursprung gefunden hat.

Greiffenberg in Pommern.

Dr. Grauloff.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Philologische Miscellen.

1. E. Gerhard als Historiker.

Im Jahre 1853 trug Professor Gerhard in der Akademie zu Berlin zwei Abhandlungen über den Volksstamm der Achäer und über Griechenlands Volksstämme und Stammgöttheiten vor, welche uns nunmehr sowohl in den Abhandlungen der Akademie als in besondern Abdrücken (Besser'sche Buchh.) vorliegen. Beide Abhandlungen sind durch ihren reichen positiven Inhalt, durch ihre interessanten Resultate und durch ihre eigenthümliche Methode von gleicher Bedeutung, und dürfen von Niemand, der sich mit griechischer Geschichte beschäftigt, also von keinem Lehrer der alten Geschichte, ignorirt werden. Hätte sich nur der gelehrte Verfasser bemühen wollen, etwas mehr von antiker Plastik in seine Darstellung zu bringen, damit der arme Leser nicht genöthigt wäre, durch zehnmäßige Lesung das zu verstehen, was, klar gedacht und in scharfen Umrissen angeschaut, sofort klar vor unser Auge treten sollte. Es ist sehr schlimm, wenn selbst diejenigen, welche im Alterthume leben, nicht im Stande sind, in Einfachheit, Klarheit und Schärfe eine Reihe von Gedanken zu entwickeln. Wenn ich mir in dieser Hinsicht einen Rath zu geben erlauben darf, so möchte ich den Alterthumsforschern den Gebrauch der lateinischen Sprache anempfehlen, welche von selbst zu strenger Zucht des Ausdrucks nöthigt. Doch folgen wir dem Verfasser in seiner Untersuchung.

Der Name Achäer dient dem Homer zur Bezeichnung für die Gesammtheit aller vor Troja gelagerten Griechen; diese Bezeichnung ist keine willkürlich vom Dichter gewählte, sondern sie hat einen guten sachlichen Grund: den, daß sich alle jene griechischen Stämme wirklich als achäische erkannten. Denn der achäische Stamm hat in jenen Zeiten eine viel größere Verbreitung, eine viel tiefere Bedeutung gehabt, als die Achäer in der historischen Zeit. Die Achäer sind, wie sie aus der nordgriechischen Heimat der Pelasger hervorgegangen waren, nicht sowohl als einer der hellenischen Stämme zu fassen; sie sind vielmehr die ältesten und ächtesten Hellenen, die Hellenen zu einer Zeit, wo die einzelnen hellenischen Stämme sich noch nicht von einander geschieden

hatten. Sie stehen also zwischen den Pelasgern und den späteren Hellenen gleichsam in der Mitte. Und zwar bilden sie, im Unterschiede von den Aeolern, welche in Uebereinstimmung mit ihrem Namen, dieser werde gefaßt wie er wolle, nur eine Menge gemischter in sich unzusammenhängender Volksmassen sind, eine wahrhafte geschlossene Stammeseinheit. Ihre Heimat ist Thessalien, wo sie vom Tempethal sich längs des Pelion zum pagasäischen Golf und über das dorische Gefild nach Phthiotis hin erstrecken, wo sich von dem einst großen und edlen Volke ein kleiner Rest bis in historische Zeiten hinein erhalten hat.

Es gehörten aber zu diesem Stamme vor allem die Myrmidonen des Achill, dessen Herrschaft sich in Thessalien weiter, als es im Schiffskataloge erscheint, ausgebreitet haben muß, wenn man aus einzelnen Andeutungen der Ilias, aus der Tradition und aus dem Umfang der Amphiktyonie einen Schluß ziehen darf. Der Sagenkreis der Aeaciden verkündet die noch weitere Ausbreitung des Stammes der Achäer bis in fernem Norden und Osten, bis Salamis und Aegina, bis Kreta, Cypern und Troas. Zu den Myrmidonen gesellen sich die Magneten, durch Tracht und Waffentanz hervortragend, mit den Heldengestalten des Jason und Chiron, mit den Städten Iolkos und Pherä, kühne Seefahrer, weil nach Asien hinüberreichend, von wo unter lydischen Pelopiden der Achäerstamm nach Europa zurückkehrt, und in der Peloponnes, in Olympia, Mycenä und Sparta mächtig auftritt. Sodann sind unverkennbar achäisch die Gephyräer, durch Bauhätigkeit und gottesdienstlichen Ernst charakteristisch bezeichnet, und jene mythischen Hyperboreer, deren apollinische Feststraße von Tempe über Dodona nach Delphi und weiter nach Delos führt. Aber wie dieser Stamm, seiner Einfachheit unbeschadet, fremde Elemente in sich aufgenommen hat, so ist er selbst in fremde Stammeselemente bildend und veredelnd hineingedrungen, und hat sich allerdings so im Aeolismus verloren, aber zugleich eine kaum geahnte Verbreitung und Wirksamkeit erlangt: von den nördlichen Grenzen Griechenlands und Dodona durch Thessalien nach Lokris, Phocis und Delphi, das vielmehr achäischen als dorischen Ursprungs ist, nach Böotien, Athen und den Inseln des saronischen Golfes, nach der Peloponnes, und hier nicht bloß zu den bekannten specifisch achäischen Theilen, sondern auch über dieselben hinaus nach Arkadien, Pylos und Elis, und von hier wieder nach Aetolien, sodann über die Inseln von Kreta bis zur thracischen und kleinasiatischen Küste und andererseits nach Hesperien hinüber.

Hieran knüpft sich nun die Betrachtung des achäischen Götterwesens.

Wie der achäische Stamm sich aus dem pelasgischen löste, als der große Völkerstoß theils aus thracischem und macedonischem Norden, theils karisch-lelegisch-phönicischer Seefahrer die patriarchalisch frommen Pelasger zu ritterlicher Erhebung brachte, so wandelte er auch den dodonischen Zeus in den hellenischen um. Standen diesem in pelasgischem Cult hier eine Dione, dort eine Athene zur Seite, mehr in geistiger als in leiblicher Gemeinschaft, so gesellt sich nunmehr zu ihm als Erdgöttin, sei es die mütterliche Demeter, sei es die ihm bräutlich vermählte Hera, zu denen auch Hestia und Thetis als acht achäische Göttinnen treten. Endlich Apoll, seiner Wurzel nach gleichfalls pelasgisch, dann aber als achäischer Gott über Nord- und Südheilas, über die Inseln und Colonieen weithin verbreitet, mit dem dorischen und mit dem ionischen Apollo vielfach gekreuzt, aber ebenso von diesen unterschieden. Denn der achäische Apollodienst ist ein von tiefem Gefühl des Naturwechsels erfüllter, mit Mantik verbunden, der der Jonier durch Seefahrt ausgebreitet, verbunden mit Menschenopfern, welche ins Meer gestürzt wurden. Ergiebt sich nun, daß in Tempe, in Delphi, in Areta Achäer vor den Doriern aufgetreten, daß Zeus und Apoll vornehmste Gottheiten der Achäer wie der Dorier sind, daß tiefere Religiosität, so wie mancher sonstige ethische Zug des dorischen Lebens nicht weniger die Achäer auszeichnet, wie denn auch C. F. Hermann auf so glänzende Weise gezeigt hat, daß im dorischen Staate alle wesentlichen Züge des achäisch-homerischen wieder erscheinen, so wird es keinem Bedenken unterliegen, die Dorier selber in eine nächste Beziehung zu den Achäern zu setzen. Die Dorier sind nämlich eben nur ein Zweig des alten Achäerstammes, dessen allmählig getrübt Herrlichkeit in jenen spät zu neuer geschichtlicher Wirkung gelangte, während der bei weitem größte Theil der Achäer sich in äolische Stämme verlor, hier aber als die eigentliche Wurzel alles dessen betrachtet werden muß, was sich unter den Aeolern je an höherem Leben, in Staat, in Poesie u., entwickelt hat.

Die zweite Abhandlung Gerhard's stellt uns noch auf einen höheren Standpunct, und läßt uns dessen Ansichten über die ältesten geschichtlichen Verhältnisse und Bewegungen in noch weiterem Umfange überblicken.

Das acht griechische Volkselement der Urzeit ist in den Pelasgern zu erkennen. Die Grundzüge des Pelasgerthumes sind im Norden und im Süden die Waldgebirge von Dobona und von Arkadien, beides Sitze eines tiefsinnigen, in seiner Tiefe monotheistischen bildlosen Zeusdienstes, beides Heiligthümer eines unsichtbaren und unnennbaren Götterwaltens. Steht dem Zeus auch eine weibliche Gottheit, wie Dione oder Athena,

zur Seite, so ist sie ihm doch nur geistig, nicht fleischlich gefellt, wie auch Apollo nur als der leuchtende oder verzehrende Lichtblick des Himmelsgottes zu denken ist. Gleichfalls ein uraltes griechisches Volkselement ist in den Joniern gegeben, die uns am frühesten aus den nördlichen Küstenstrichen der Peloponnes bekannt werden, wo die argivische Josage ihnen zugehört, und der Iodienst vermuthlich auf Mondverehrung hinweist, dann in Attika, wohin Gefrops nicht von Aegypten, sondern vom böotischen Tritonsee die Verehrung der Athena brachte, die ursprünglich keine kriegerische Gottheit, sondern tellurischer Bedeutung, gleich den Erdmüttern pelasgischen und thracischen Dienstes, später mit der kriegerischen Göttin der böotischen Aeoler Pallas zu einer Gottheit Pallas-Athena verschmolz, so sind denn auch in dem Stamme der Jonier zwei Zeitalter zu unterscheiden, das eine friedlich patriarchalischen Lebens, das zweite, an die Namen Euthos und Ion geknüpft, kriegerisch und ritterlich erhoben. Neben diesen urgriechischen Elementen sind nun als durchaus barbarische Karer und Leleger, welche, wie es scheint, den Griechen die Verehrung des Poseidon und der Dioskuren zuführten. Das geschichtliche Leben Griechenlands beginnt damit, daß durch fremde Elemente, welche gegen diese urbewohnenden Stämme herandrängten, eine geistige Bewegung in diese letzteren gebracht wurde. Von Norden her kamen die Thracier, in ihren ursprünglichen Wohnsitzen vom Olymp bis zur Donau, bis zum Hellesponte und zur Propontis reichend, und von hier durch Thessalien nach Böotien, Phocis, Attika, in vereinzelten Spuren selbst über die Peloponnes, und über die Inseln (Cubba, Naxos nach Kleinasien hin verbreitet. Von ihrer Sprache sind im Griechischen nur noch wenig Trümmer erkennbar: von ihren Gottheiten aber sind Ares, Dionysos, Hermes, Hephästos und Artemis in die griechische Götterwelt aufgenommen, außerdem andere Gottheiten von mehr physischer oder mehr ethischer Geltung, und unter ihnen auch die Mufen. Natürlich verband sich thracisches mit pelasgischem Wesen; der dodonisch-pelasgische Zeus wurde unter thracischem Einfluß zum olympischen: es darf nicht Wunder nehmen, wenn diese Mischung so tief ging, daß selbst Hermes zu den pelasgischen Gottheiten gezählt werden konnte. Zu diesen thracischen Einflüssen kamen andere von Osten her: mit dem Handel wanderten neue Gottheiten ein: mit dem phöniciſchen Byßus und Purpur kamen Aphrodite und Melicertes: phöniciſche und andere Seefahrer führten die Verehrung des Poseidon ein. Diese Mischlinge, Aeoler, bei denen besonders Poseidonsdienst hervortritt, riefen mit den Thraciern jene Bewegung in den griechischen Stämmen hervor, die vor allem glänzend im Achäerthum sich kund that, und erfuhren selbst die

Energie dieses achäischen Geistes, von dem sie mehr oder weniger durchdrungen wurden. Am reinsten leuchtet das achäische Wesen in Magneten und Myrmidonen und aus Asien zurückgekehrt wieder in den Pelopiden; aber auch thessalische und böotische Minyer, minoische Kreter, arkadische Dardaner, idäische Teukrer und argivische Danaer, thebanische Kadmeer, Gephyräer und Aegiden, thracisch-pelasgische Tyrrhener haben seine Einwirkung erfahren. Dies erhellt nämlich zumal aus der Art und Weise, wie in einem Volke die verschiedenen Culte mit einander in friedliche Verbindung oder in schweren Kampf gekommen sind. Bei den Minyern z. B. treten im Könighause zwischen ursprünglichem achäischem Zeus-, Hera- und Hermesdienste und einbrechendem Dionysos- und Poseidonscult furchtbare Zwürnisse hervor, eben aus jenem Seeverkehr her, dem die Minyer Macht und Reichthum verdankten. Mehr noch tragen barbarisches Gepräge jene Aeoler mit dem ausländischen Dienste des Poseidon und des Hades, dem etwa noch ein Pallasdienst zur Seite steht: vermuthlich Schaaren kühner Barbaren, die von Nord, Süd und Ost her gemischt, wie aus den vier Söhnen des Aeolus zu schließen ist, in Thessalien einbrachen, und hier die schlummernden Pelasger- und Hellenenstämme aufrüttelten. Vor diesen Eindringlingen entwichen aus Pherrä die Gründer des lydischen Magnesia, und Jason vor dem Poseidonsdiener Pelias, um mit verbündeten Minyern jenen Zug nach Kolchis zu unternehmen. Ein besonderer Aeolerzug, den Verf. als neleische Aeoler absondert, war nach der westlichen Peloponnes gegangen, wo neben Poseidon der dionysische Melampus Geltung hatte.

Die gegebenen Mittheilungen werden genügen, um über des Verfassers historische Ansichten eine ungefähre Vorstellung zu erhalten. Es sind Ideen, die der Verfasser seit vielen Jahren verfolgt und auf die verschiedensten mythisch-historischen Kreise angewandt hat, die aber, und das ist der Anlaß zu dieser Relation, hier in den oben erwähnten Abhandlungen in größerem Zusammenhang und in einer Art von System vorgetragen werden. Diese Ideen sind so schön, geistvoll und ansprechend, wie irgend welche derartige Constructionen ältester Stammesgeschichte sein können: um so mehr muß die Wissenschaft sie vor ihr Forum ziehen, und prüfen, ob sie außer jenen Vorzügen auch den einen, der in der Sphäre der Wissenschaft allein gilt, den der Wahrheit besitzen, d. h. ob sie sich als Wahrheit erweisen und begründen lassen. Wir müssen uns hier leider nur auf einige Andeutungen beschränken.

Das System des Verf. ruht hauptsächlich auf dem Grundsatz, daß aus Gleichheit der Culte auf Stammverwandtschaft zu schließen sei; daß die ursprüngliche religiöse Verehrung der einzelnen Stämme sich auf

wenige Gottheiten beschränkt habe; daß die Vielheit der Culte mithin auf eine Mischung verschiedener Stammeselemente hinweise. Wie haltlos eine solche Grundlage sei, ist nicht schwer zu begreifen. Zugegeben die ursprüngliche monotheistische Verehrung, welche gleichwohl jenseits aller historischen Grenzen liegt, so fragt sich, ob nicht, abgesehen von allem Verkehr mit anderen Stämmen, aus eigener und innerer Entwicklung heraus sich jene polytheistische Richtung habe entwickeln müssen, welche nicht die Natur als eine Einheit, sondern als Vielheit faßt und für jeden Kreis derselben eine eigene persönliche Gestalt erschafft. Ich bin viel eher geneigt, die Vervielfachung der göttlichen Wesen aus der geistigen Natur des Menschen als aus Mittheilung herzuleiten, obwohl ich auch die letztere keineswegs ausschließen will. Sodann würde die Mittheilung durch den Verkehr eine vollständig ausreichende Erklärung bieten, wenn es einer solchen bedürfte, ohne daß man auf Mischung von verschiedenen Stämmen schließen müßte. Um ein Beispiel zu geben, so ist die Verehrung eines Zeus, eines Poseidon, eines Apoll, einer Artemis, einer Demeter, einer Hera, eines Ares u. s. w. aus inneren Gründen vollständig erklärlich, nur daß Küstenbewohner die Verehrung des Poseidon mehr gepflegt haben werden als andere Stämme; eine Gottheit, wie die rhamnussische Nemesis dagegen, zu der in den Bewohnern Attika's keine innere Nothigung gegeben war, mag aus Kleinasien importirt sein, aber durch Handelsverkehr, nicht durch eine etwaige Einwanderung. Ich würde selbst das Entstehen neuer Culte, abgesehen von Colonieen, nicht in frühe Zeiten setzen. Als das für uns erkennbare Ursprüngliche betrachte ich die Vielheit der Culte; bei wachsendem Verkehr wurde diese Vielheit nicht vermehrt, sondern vermindert, indem hier göttliche Wesen ganz ausgeschieden, etwa in Heroen und Heroinen umgebildet, dort zwei ähnliche göttliche Gestalten einander assimilirte wurden. Ein Schluß also, der von Zeussdienst auf die Verbreitung eines Stammes gethan wird, ist völlig haltlos; eben so haltlos das Bestreben, aus den verschiedenen Culten, welche an einem Orte zusammen sind, die verschiedenen Volkselemente, welche dort vermischt sind, zu bestimmen. Es müssen vielmehr, wie *Diefried Müller* die Sache angegriffen hat, ganz andere Data vorhanden sein, um aus Gleichheit des Cultes auf geschlechtliche Verwandtschaft schließen zu können.

Eben so falsch ist die Voraussetzung, daß der Name Achäer bei Homer jene große Verbreitung habe, weil wirklich achäische Volkselemente sich so weit verbreitet hätten. Erstens müßte man mit demselben Rechte sagen, daß auch die Danaer eine solche Geltung fordern dürften. Denn die gesammten Griechen werden auch Danaer genannt. Zweitens

bliebe der Name Achäer als solcher Gesamtname vollständig erklärt dadurch, daß die Achäer aus Thessalien unter Achilles und die Achäer der Peloponnes unter Agamemnon und Menelaos sowohl an sich als durch ihre Führer den ersten Platz eingenommen hätten, ihr Name also mehr als jeder andere Anspruch hatte, zur Bezeichnung aller Griechen verwendet zu werden. Es ist gerade dasselbe Verfahren, wie er das ganze Land durch Nennung zweier Theile vorführt. Jedenfalls war es eher ein poetisches Bedürfnis, welches den Homer nöthigte, sich nach einem Gesamtnamen der Griechen umzusehen, und selbst neue Bildungen, wie Panhellenen und Panachäer, zu versuchen, als die Ansicht, daß achaisches Wesen in Wahrheit in alle jene Stämme eingedrungen sei und sie dadurch innerlich mit einander verbunden habe. Die Folge von dieser Ansicht des Verf. ist nun die gewesen, daß ihm, während er sein Auge anstrengt, um überall Achäerspuren zu entdecken, das Auge für die wirklich überlieferte Verbindung der anerkannten Achäer abgestumpft wird. Die griechische Sage läßt die Achäer der Peloponnes direct von den Achäern Thessaliens herkommen; der Verf. dagegen braucht zu ihrer Verknüpfung Magneten und lydische Pelopiden, obwohl die letztern die achaische Herrschaft bereits als eine gegründete vorfinden und dieselbe nur durch ihre Klugheit für sich occupiren. Dieß ist es, was wir wissen, daß es Achäer an zwei Stellen Griechenlands gegeben habe, und dieß ist es, was eine bessere Grundlage für die Untersuchung bietet, als die Annahme einer solchen weiteren Verbreitung der Achäer, welche aus dem dichterischen Gebrauch des Namens hergeleitet wird.

Dieß veranlaßt mich zu einer allgemeinen Bemerkung. Wer über die ältesten Völkerverhältnisse Griechenlands eine Untersuchung zu führen beabsichtigt, bedarf es, wenn er nicht ins Bodenlose gerathen will, daß er einen streng historischen Gang einhalte, und sich hüte, die Vorstellungen verschiedener Zeitalter mit einander ohne Unterscheidung zusammenzuschütten. Gerhard nimmt Dodona und Arkadien als pelasgische Urstöße an. Wer streng historisch vorgehen will und sich demnach fragt: wo kennt Homer Sige der Pelasger? der wird auf Arkadien Verzicht leisten und sich zunächst an Homer anschließen müssen; er wird sich aber auch hier beim ersten Schritt genöthigt sehen, von den bei Homer genannten Sigen aus Gründen der Kritik den einen und den andern auszuscheiden, und dahin gelangen, die Pelasger auf einen ganz bestimmten Punct zu beschränken. Er wird so von Quelle zu Quelle fortschreitend sehen, wie die Vorstellung von den Pelasgern und ihrer Ausbreitung sich ändert, und endlich diese Vorstellung dort anfangen sehen, wohin die speculative Geschichte sich gleich anfangs stellt. Wer mit nüchternen Seele diesen Weg geht,

für den werden alle jene schönen Constructionen Gerhard's gleich Nebelbildern zerrinnen, so gut wie z. B. seine Stämme der Gephyräer und Hyperboreer, seine einst glorreichen Magneten, seine achaischen Aeoler u. s. w. und alle die anderweitigen Phantasieen, die sich daran anschließen. So ist ein Gedanke des Verf., daß das Dorische sich erst durch die Aufnahme achaischer Elemente historisch bedeutend gemacht habe. Wenn der Verf. darunter die Verbindung der Heracliden mit den Doriern versteht, so wäre ich damit ganz einverstanden; er denkt aber an Ausnahme achaischer Volkselemente, und diese Ansicht ist entschieden irrig. Denn der Dorismus hat gerade da seine allgrößte Energie erhalten, wo er achaische Elemente streng ausgeschlossen hat, und ist umgekehrt da erlahmt, wo er frühzeitig sich mit diesen gemischt hatte. Ein anderer Gedanke ist der von der Verwandtschaft der Achäer und der Dorier. Sicherlich hat die dorische Gestaltung des öffentlichen Lebens die größte Aehnlichkeit mit dem Leben, welches bei Homer geschildert wird; hier ist wirklich eine Verwandtschaft zu erweisen und von Hermann erwiesen; — aber das Dorische ist dem Homerischen nicht näher verwandt, als es z. B. das Athenische ist, als es das Hellenische jener Zeit überhaupt war, d. h. die Verwandtschaft ist eine geistige und keine physische; sie ist möglicher Weise durch die homerischen Gedichte, nicht aber durch gleiche Abstammung vermittelt. Und was der Verf. aus den gleichen Culten erschließen will, ist ganz unhaltbar, da sowohl die Prämissen, die Gleichheit der Culte, z. B. der achaische Apollo zu Delphi und Delos, ganz unerweisbar sind, als auch die Conclusion daraus ohne Beweiskraft sein würde. Ganz ähnlich steht es mit jener Fiction von dem Herandrängen thracischer Stämme gegen die Pelasger. Der Verf. läßt die Scheidung zwischen den mythischen Thraciern und denen der historischen Zeit wieder fallen, und gibt jenen eine Ausbreitung, welche selbst diese nicht gehabt haben; unbekümmert um die den Griechen urverwandten Völker, welche Macedonien inne gehabt haben. Der historisch-kritische Weg würde ihn gelehrt haben, wie allmählig die Vorstellung von thracischen Einflüssen sich gebildet und weiter und weiter um sich gegriffen habe, und wie wenig Grund vorliege, die geistige Erhebung der Griechen von jenem Zusammenstoß der Griechen und der Thracier herzuleiten. Diese historische Kritik ist es aber auch allein, die die Wissenschaft vor diesen Ausgeburten wüster Gelehrsamkeit und evagirender Phantasie schützen kann.

Daß der Verfasser auch Sagen, wie die von Jason und seiner Fahrt nach dem goldenen Vliese, völlig historisirend nimmt, müssen wir ihm gestatten, obwohl durch D. Müller die verschiedenen Elemente, die zu der Argonautensage zusammengelassen waren, so sorgfältig geschieden

waren und so wenig über den tellurischen Charakter dieser Sage, glaube ich, ein Zweifel obwalten kann. Doch, wie gesagt, hierüber wollen wir nicht rechten; aber gegen seine Etymologien muß man um so gerechteres Bedenken hegen, als Gerhard sonst, wenn die Etymologie nicht zu seinem eigenen Systeme paßt, dagegen sehr mißtrauisch ist. So weist ihm die alte Heroine Tyro auf die Stadt Thyrs, Kretheus auf die Insel Kreta, die Io auf die Jonier hin. Mit diesen Stützen läßt sich kein System halten. Mein Rath, natürlich nicht für den Verfasser, sondern für jüngere Collegen, welche in diesen Gebieten sich tummeln wollen, ist der, auf der Grundlage historischer Kritik, welche Otfried Müller gelegt hat, fest zu stehen, zwischen dem, was zu wissen ist, und dem, was nicht zu wissen ist, eine scharfe Grenze zu ziehen, und ehe sie Systeme versuchen, Schritt für Schritt den Vorstellungen zu folgen, welche uns bei den alten Autoren entgegenreten. Wer heutzutage sich seine Sporen verdienen will, muß sie nicht in Combinationen, sondern in Distinctionen zu verdienen suchen.



I. Abhandlungen.

Die Einheit des Gymnasialunterrichts.

Ein Beitrag zur Centralisationsfrage.

Von Dr. G. Quack, Professor am Gymnasium in Sondershausen.

Das deutsche Gymnasium hat im Laufe dieses Jahrhunderts wiederholt ernste Vorwürfe zu erfahren gehabt, Vorwürfe, die nicht bloß auf dem Felde der litterarischen Fehde lautbar wurden, sondern zur Kenntniß eines großen Theils der gebildeteren und besseren Volksklassen gelangten und vielfach Wiederhall und Anklang fanden. Als frühesten und von Zeit zu Zeit erneuerten Vorwurf gegen das Gymnasium erwähnen wir den, daß es das göttliche und mit dem gesammten deutschen Volks- und Staatsleben durch historische Tradition eng verbundene Element des Christenthums nicht gebührend pflege, ja dasselbe durch die fast alleinige oder weit überwiegende Beschäftigung mit dem classischen Alterthume beschränke oder der Verachtung anheimgebe. Nun bekennen allerdings alle Mitlebenden, namentlich diejenigen, welche in dem ersten Drittheile dieses Jahrhunderts ihre Bildung auf Gymnasien genossen haben, gern und willig, daß das griechische und lateinische Alterthum der Born gewesen, aus dem sie Kenntnisse, Bildung, geistige und sittliche Kraft für Leben und Amt geschöpft; aber gewiß viele gestehen auch gern, daß dieser Gewinn durch treue und innige Hingabe an die Lehren des Christenthums erst die wahre Bedeutung und Verklärung erhalten habe. Wenn es auch vorgekommen sein sollte, daß unter dem begeisterten Streben für das Alterthum irgendwo und zeitweilig das Christenthum nicht seine vollste Anerkennung gefunden hätte, oder wenn auch die Gymnasien, wie selbst manche Landeskirche, der ganzen Richtung der Zeit, die von einem mehr oder weniger auflösenden Streben in Philosophie und Theologie beherrscht war, ihren Tribut gezollt hätten: sicherlich hat es kein Gymnasium gegeben,

welches jenen rechten Odem Gottes von sich abgeschlossen, welches nicht vielmehr Leben und Segen aus dem ewigen Quell der göttlichen Gnade geschöpft, welches nicht eine christliche Schule gewesen wäre, wenn es auch diesen stolzen Namen nicht an sich trug. So wenig wie der Name macht auch die Zahl der Stunden für christlichen Religionsunterricht die Anstalt zur Christlichen, sondern die rechte Art desselben, und die vielseitige und lebendige Vermittlung, welche zwischen dem Christenthume und allen anderen Lehrgegenständen stattfindet, so daß jenes der Sauerteig wird, der die ganze Masse durchbringt.

Ein weiterer Vorwurf lautete dahin, daß das Gymnasium nicht für's Leben bilde, daß es Leute heranziehe, welche für dereinstige Brauchbarkeit im Leben und im Amte weder die rechte Disposition, noch die nothwendigen materiellen Kenntnisse besäßen. Man behauptete, daß die Beschaffenheit der Mehrzahl der Unterrichtsgegenstände, daß das denselben beizulegende Gewicht und die dabei befolgte Methode Buch- und Stubengelehrte hervorbringe und einen dem wirklichen Leben abgewendeten Sinn, nicht Leute heranziehe, die durch ihre geistige Kraft und ihre wissenschaftlichen Kenntnisse befähigt seien, neue Bahnen für den Fortschritt, namentlich auch in der Sphäre der höheren Industrie zu schaffen und dieselben zu regeln. Die auf diese Behauptungen gestützte Forderung führte zunächst dahin, daß die bereits begonnene Scheidung der höheren Schulanstalten in Gymnasien und Realschulen immer rascher vollzogen wurde, sodann dahin, daß die Gymnasien selber Anstalt machten, einzelne Lehrgegenstände entweder neu aufzunehmen oder wesentlich zu erweitern, um, wie man meinte, unbeschadet ihres ursprünglichen und historisch begründeten Charakters, einer sehr laut gewordenen und scheinbar berechtigten Forderung der Zeit „Rechnung zu tragen“, oder um einem bedrohlichen Abfalle und einer sehr wahrnehmbaren Abneigung vorzubeugen. Es mag hier unentschieden bleiben, ob die Trennung der eine höhere Bildung erstrebenden Jugend durch zwei verschiedene Wege gehende Schulanstalten der einheitlichen Gestaltung des deutschen Volkslebens sonderlich Vorschub leisten könne, zumal das deutsche Volk wenig einigende und wahrhaft nationale Elemente außer seiner Sprache und Litteratur aufzuweisen hat: nur darauf wollen wir jetzt hinweisen, daß seit jener Zeit der sogenannten zeitgemäßen Reorganisation der Gymnasien sich ein neuer Vorwurf vorbereitet und vielfach öffentlichen Ausdruck erhalten hat, daß nämlich durch die große Anzahl der Lehrgegenstände, welche das Gymnasium aufgenommen und neben einander fast durch alle Classen zu behandeln habe, und durch die denselben gegebene Ausdehnung und intensivere Behandlungsweise eine völlige Ueberladung der jugendlichen Kraft herbeigeführt und

sonit die bedenklichste Benachtheiligung der Jugend an Leib und Seele veranlaßt werde. Verwandt mit dieser Auffassung war der vor etwa achtzehn Jahren erhobene Angriff, daß das Gymnasium das körperliche Gedeihen seiner Schüler nicht nur nicht beachte und fördere, sondern durch seine von Jahr zu Jahr gesteigerten Anforderungen die physische Kraft schwäche, daß es die edelsten Kräfte des Körpers zu Gunsten eines reichhaltigen, aber eben deswegen, weil es um den unerseßlichen Preis der leiblichen Gesundheit erkauft werde, völlig nutz- und werthlosen Wissens erlöbte. Waren auch die Voraussetzungen für diesen zuletzt erwähnten Angriff wohl nur zum Theil berechtigt und vielfach übertrieben; so hat doch das Gymnasium treulich und pflichtmäßig davon Act genommen, und wo es selber nicht im Stande war, Abhülfe zu gewähren oder entsprechende Förderungsmittel zu schaffen, am rechten Orte zu Rath und That aufgefordert. Es erfolgten einerseits Beschränkungen der zu vielen schriftlichen Arbeiten, andererseits wurden Turnanstalten errichtet und andere körperliche Uebungen eingeführt.

Aber sonderbar! um eben diese Zeit erneuerten sich die schon erwähnten „zeitgemäßen“ Ansprüche nachdrücklicher als je; indem man die durch das Gymnasium vermittelte Bildung als eine unpraktische, todte, der Gegenwart und dem Zeitgeiste gänzlich entfremdete bezeichnete, forderte man mit lauter und drohender Stimme Beschränkung der altclassischen Sprachen, Aufnahme realer Lehrgegenstände, größere Ausdehnung des deutschen und naturwissenschaftlichen Unterrichts; den Gymnasien sollte, nach den Forderungen einiger Wortführer, fast nur noch die Vorbildung der Kirchendiener und Philologen übrig bleiben; das Vertrauen und die Achtung, welche bisher die Gymnasien genossen hatten, schien immer mehr zu schwinden. Die Stimme des Zeitgeistes forderte in grundfalscher Auffassung des non scholæ sed vitæ gebieterisch, daß die Schule für das Leben arbeite und Kenntnisse vermittele, die unmittelbar verwendet und verwerthet werden könnten.

Das Gymnasium hatte bei diesen Forderungen und Anklagen manch befestigen und gegenüber den oftmalß jeder höheren Richtung hohnsprechenden Behauptungen unerquicklichen und undankbaren Kampf zu bestehen; es suchte die bisher beim Unterrichte in den altclassischen Sprachen üblich gewesenenen Methoden gegen fruchtbarere oder wenigstens bessere Erfolge versprechende Methoden zu vertauschen, irrthümliche oder verkehrte Behandlungsweisen zu beseitigen, überspannte Forderungen zu beschränken, überhaupt an sich zu revidiren und zu reformiren. War vielleicht schon hier innerhalb der häuslichen Sphäre nicht mit sorglicher Schonung und hinlänglicher Prüfung und Werthschätzung des Alten verfahren worden, so wurden die Gefahren und

Bedenken größer, als man anfang, theils zur Abwehr weiterer Angriffe und Verluste, theils auch in der augenblicklichen Ueberzeugung, den Forderungen der Gegenwart einen pflichtschulbigen Tribut entrichten zu müssen, die charakteristischen Lehrgegenstände des Gymnasiums mehr und mehr zu beschränken und anderen Disciplinen Eingang oder größere Ausdehnung und Bedeutung zu gestatten. Es ist hier nicht der Ort, die zahlreichen damals auftauchenden Reform- und Modernisirungspläne zu registriren: bald feierten neue Disciplinen, deutsche Grammatik fast durch alle Classen hindurch, ausgedehnter Vortrag der deutschen Literaturgeschichte, freie Vorträge in größerer und geregelterer Ausdehnung ihren Einzug; der Unterricht in der Naturgeschichte wurde in den unteren Classen erweitert und nach den oberen vorgerückt, die Lectionen für Mathematik und neuere Sprachen wurden verstärkt, dem Unterrichte in der lateinischen Sprache und den damit verbundenen vielseitigen Uebungen wurden wesentliche Beschränkungen auferlegt, der griechischen Sprache arge Verkürzungen zugemuthet, ja da und dort eine baldige Endschaft in Aussicht gestellt. Mit diesen Veränderungen war das eigentliche Wesen der Anstalten schwer verletzt und alterirt, ihr typischer und historischer Charakter verwischt, ihre ganze Stellung verschoben, ihr einheitlicher Mittelpunkt aufgegeben.

Aber an diese Desorganisation reihten sich bald neue und schwere Uebelstände an, und auf diese stützten sich wieder neue Klagen und Anklagen.

Behörden und Lehrercollegien hatten wohl hie und da bei Einführung der beregten Veränderungen die künftigen Gefahren geahnt. Man suchte und hoffte aber, namentlich in Betreff der alten Sprachen und des ihnen widerfahrenen Abbruchs, durch bessere Methoden und Lehrmittel, durch Theilung stark besuchter Classen, durch strenger abgegrenzte Lehrpläne, durch Lehrerconferenzen, durch Einrichtung einer geordneten Privatlectüre u. s. w. ein nothwendiges und abschließendes Ziel zu erreichen. Was also an verwendbarer Zeit und Kraft für die altclassischen Studien verloren gegangen war, das sollte durch intensivere Richtung und Thätigkeit wieder gewonnen werden. Die geistige und physische Kraft des Schülers wurde mehr und mehr in Anspruch genommen. Während bisher die Tüchtigkeit in den wesentlichen Disciplinen, im Lateinischen und Griechischen, und die dadurch gewonnene allgemeine geistige Reife bei Beurtheilung der Schüler den Ausschlag gegeben, während dieselben somit Gelegenheit und Anreizung erhalten hatten, ihre Kraft zu concentriren und im ruhigen und geregelten Streben die Früchte eines langjährigen Fleißes reifen zu sehen, traten jetzt die übrigen Disciplinen mit größeren Ansprüchen an die Schüler auf, Ansprüche, die sich bei den Classen-

angaben, bei den Censuren und Prüfungen aller Art geltend machten.

Hierbei sind noch folgende Umstände anzuführen, die wesentlich nachtheilige Wirkungen mit sich gebracht zu haben scheinen. Wie einst die innere Einheit des Gymnasiums wesentlich bedingt war durch die überwiegende Bedeutung der alten Sprachen und der mit ihnen in Verbindung stehenden Leistungen, so hatte diese durch die Lehrgegenstände vermittelte Einheit auch ihren äußeren Träger und Repräsentanten in dem Lehrer, dem Klassenlehrer. In den ersten Decennien dieses Jahrhunderts hatte wohl noch jede Classe ihren Klassenlehrer, dessen Leitung die wichtigsten Lehrgegenstände, die alten Sprachen namentlich, wohl auch Religion, Geschichte und die Uebungen für deutsche Darstellung, überwiesen waren. Er war Herr und Meister, Lehrer und Vater seiner Classe, weit mehr, als was man heutzutage Ordinarius zu nennen pflegt. Im Laufe der Jahre, vornehmlich von der Zeit an, wo das Gymnasium durch Beschränkung der althergebrachten und durch Erweiterung der realen Lehrgegenstände seine neue, verhängnißvolle Aera angetreten hatte, war diese Einrichtung mehr und mehr verdrängt worden. Wir finden nicht nur, daß dieselben Lehrer in drei, vier und fünf Classen unterrichten, sondern daß auch der Unterricht im Lateinischen und Griechischen in einer Classe von je zwei, ja drei Lehrern besorgt wird. Man hatte wohl beabsichtigt, durch Abwechslung der Lehrer eine größere Mannigfaltigkeit und Regsamkeit in Lehre und Unterricht zu bringen, wollte jüngere Kräfte für den Unterricht in den oberen Classen vorbereiten, oder gab auch dem unzeitigen Drängen nach dem Docententhume in den Oberclassen allzu sehr nach; suchte wohl auch manche sonst nicht nützlich verwendbare Kraft auf diesem Wege des Einschlebens und Vertheilens unschädlicher zu machen und glaubte, daß der Lehrer der Anstalt erst dann ganz angehöre, wenn er in möglichst vielen Classen unterrichte.

Wir finden ferner, daß seit jener Zeit die Zahl der sogenannten Fachlehrer überhand nimmt und Lehrer für den Unterricht in der Mathematik, der Naturgeschichte, der Geschichte, den neueren Sprachen durch alle oder mehrere Classen hindurch vorherrschend oder ausschließlich beschäftigt sind. Der Einrichtung und Entwicklung des Fachlehrerthums liegt allerdings eine beachtungswerthe Absicht und eine gewisse Berechtigung zu Grunde. Der Fachlehrer versteht eben sein Fach recht gründlich, und es bedarf die Anstalt auf ihren obersten Stufen Männer, die einzelne Gegenstände allseitig durchstudirt haben: non omnia possumus omnes. Der Gegenstand als solcher gewinnt unter der Behandlung

eines ihm sich ausschließlich und mit allen Kräften widmenden Lehrers. Aber es ist auch Gefahr vorhanden, daß in dem Maße, als der einzelne Gegenstand durch den gründlicher unterrichteten Fachlehrer gewinnt, die Gesamtheit und der einheitliche Charakter der Anstalt verliert. Der Fachlehrer mag gar leicht zu dem Glauben verleitet werden, daß er seine Pflicht thue, wenn er möglichst viel leiste; er sucht im Wettstreit mit jedem andern glänzende Resultate zu erzielen, er drängt und treibt zu höherem Streben, sucht für sein Fach specielle Neigung oder auch Liebhaberei zu erwecken; er doublirt die Aufgaben, stellt sich gar gern auf einen höheren Standpunct, isolirt sich und ignorirt die anderen Lehrfächer. Da kann es denn, um andere ärgerliche oder lächerliche Vorfälle nicht zu berühren, trotz des edelsten Strebens nicht fehlen, daß die Rücksicht auf die gesammte Aufgabe und den allgemeinen Organismus der Anstalt gewiß manchmal aus dem Auge verloren wird. Der eigentliche Fachlehrer folgt wohl gern dem süßen Reize, immer tiefer einzudringen in die Geheimnisse seiner Wissenschaft, Probleme zu lösen, vergißt vielleicht auch über dem Fachgelehrtenthume das Lehrertum. Sollten nicht auch bei Fachlehrern der sogenannten realen Wissenschaften Einseitigkeiten und Ueberschreitungen möglich sein, wie sie einstmals wirklich vorgekommen sind bei Lehrern der alten Sprachen, wenn diese Partikeln, metrische Schemata, Lesarten und specielle Einzelheiten mit philologischer Akribie und Ausführlichkeit behandeln zu müssen glaubten, und während sie sich selber genug thaten, die edle Zeit vergeudeten und die Lust des Lernens erstickten?

Die Schüler unserer Gymnasien werden an einem Tage in Religion, Mathematik, in Latein und Griechisch, in Geschichte und Physik nach einander unterrichtet und durch verschiedenartige Mittel des Unterrichts und der Disciplin von vier und fünf Lehrern angeleitet und genöthigt, das Vorgetragene geistig zu verarbeiten und zu behalten; auf den nächsten Tag haben sie auf eben so viele Gegenstände Repetitionen und Präparationen zu bewältigen, Vocabeln, Phrasen, grammatische Regeln, Formeln, Verse oder ein Gedicht auswendig zu lernen; dazu kommt die Sorge für das wöchentliche lateinische Exercitium, ein französisches oder griechisches Scriptum oder mathematische Aufgaben, Arbeiten, die noch dazu in sauberer Reinschrift abgeliefert werden müssen; der äußerste Termin für Ablieferung einer größeren deutschen Arbeit rückt heran, eine geschärfte Gesammtrepetition in Geschichte oder Grammatik steht bevor, bald wird auch der Ordinarius nach der Privatlectüre fragen; und nebenbei mag gar manchmal das jugendliche Gemüth beunruhigt und gepeinigt sein durch ernststen Tadel, den der Lehrer aussprechen mußte, durch eine bessere

Erzucht auf Nachbarn und Altersgenossen, durch die Schreckbilder eines Menus, Translocationen oder Jahreseramens, durch Censurtage und Cerimonien, durch die Drohungen eines strengen Vaters.

Und was ist nun von all dem das Ende gewesen oder welches wird es sein? Was ist herausgekommen oder was wird herauskommen durch die Einführung neuer und die Erweiterung bereits früher üblicher, namentlich realer Lehrgegenstände, durch das mehr und mehr überhandnehmende Fachlehrerthum, durch die Zersplitterung des Unterrichts, durch die Beschränkung der altclassischen Sprachen und der damit verbundenen Uebungen und Leistungen, endlich durch die damit unausbleiblich verbundene übermäßige Anstrengung der jugendlichen Kraft und des jugendlichen Geistes? Unser Gymnasien haben den Zuschnitt kleiner Akademien bekommen; jeder irgend wissenschaftliche oder interessante Gegenstand soll gelehrt werden; Alle sollen wo möglich Alles lernen; die Behandlungsweise ist wissenschaftlicher und systematischer geworden; die Anforderungen sind in die Höhe geschraubt; aber der Mittelpunkt dieser Anstalten, ihr historisch überlieferter und einheitlich geschlossener Charakter in Lehre und Methode ist verschoben und abgeschwächt zum Schaden der Bildung überhaupt, wie der zu bildenden Jugend. Die schmale, aber feste Grundlage derselben ist eine breite, lärmerfüllte Heerstraße geworden; der kleine, aber unerschöpfliche Boden vertauscht worden gegen ein ausgedehnteres Areal, auf dem neben den altüblichen Fruchtarten mancherlei Mode- und Bucherplantagen cultivirt werden. Das Gymnasium droht mehr und mehr bloße Lehr- und Wissensanstalt zu werden; es wiegt vor die Herrschaft des wissenschaftlichen und heterogenen Stoffes, der abstumpfende Einfluß einer übermäßigen Receptivität, die Ungebundenheit der subjectiven Maxime; und daraus resultiren zahlreiche Gebrechen, Ueberladung und Ueberstürzung, Zerrichtung und Dressur auf Seiten der Schule, Allerleiwisserei und Halbwissen, Anmaßlichkeit und Hohlheit, physische Abstumpfung und geistige Bläsigkeit u. s. w. auf Seiten der Schüler. Sehen wir doch immer zu, wie es mit den Schülern, der theuerwerthen deutschen Jugend, die Trägern der Zukunft, steht! „An den Früchten sollt ihr sie erkennen!“

Vielleicht ist unsere Jugend kenntnißreicher geworden, vielleicht ist sie geschickter, belehener, buch- und sachkundiger, vielseitiger, gewandter und abgeschliffener; aber finden wir nicht auch so häufig, daß sie glau- und gemüthlos ist, ungehorsam und emancipationslüstern, so oft selbstlos und energielos, eitel, raffinirt und egoistisch, frühreif und jugendlich, bei allem Glitterstaate des Wissens doch ungründlich, unwissenschaftlich und schwach im Elementaren, dem Grunde alles Wissens?

Sehen wir nicht, wie so viele Jünglinge die Ideale im Kopfe und auf den Lippen tragen, nicht ins Herz gepflanzt haben, ihre Richtung in die Breite nehmen, nicht in die Tiefe; sehen wir nicht, daß sie nach dem Pikanten jagen und haschen, nach dem, was die Phantasie reizt und die Sinne figelt, was geistreich klingt und Effect verspricht, daß sie das anticipiren möchten, was späteren Jahren vorbehalten bleiben muß? Beklagen wir nicht, daß unsere Jugend so wenig Originalität zeigt, daß gerade der bessere und strebsamere Theil derselben geistig und körperlich abgetrieben ist und nervenschwach, ohne die jugendliche Frische und Spannkraft und den kühnen, unüberwindlichen Feuerreifer? Wo soll auch der Schüler, nicht etwa die Zeit, sondern die rechte Freudeigkeit, die Elasticität und Ausdauer finden, wenn die Schule ihm und er sich selber so wenig Ruhe gönnen kann, wenn bei aller fleißigen Hingabe an das Eine er in dem Anderen ein Stümper oder Ignorant bleibt wenn er deshalb Tadel, nie eine ungefärbte Anerkennung findet?

Das Tüchtigsein in Einem und die dadurch gewonnene Kräftigung für höhere selbstgewählte Ziele ist mehr und mehr geschwunden; die ruhige und friedvolle Versenkung ist gewichen einem mühevollen Auffammeln und planlosen Zusammenraffen ohne Wahl und ohne Rast; statt der einheitlichen Richtung unter dem Einflusse weniger, in den Vordergrund gestellter Lehrgegenstände und unter der Leitung weniger Lehrer finden wir Zersplitterung und Zerfloßenheit durch Viele und Vielerlei; statt der hohen Ideale und der durch sie geweckten Begeisterung und Frische — materiellen Sinn, niederes Interesse, Welt-schmerz und das Gefühl des Unbehagens, statt freier Thätigkeit — legale Leistung, statt unvertilgbarer Liebe und Pietät zu Lehrern und lang-jährigen Lehrgegenständen — rasches Vergessen und schändliche Mißachtung. Oder sollen wir noch daran erinnern, daß so viele die Ferienzeit, die allerdings ein heilsames Gegengewicht gegen so manche Last der Schulzeit bilden könnte, auf beklagenswerthe Weise in Nichtsthun und spießbürgerlichem Schlaraffenleben oder studentischem Umhertreiben todtschlagen; daß so viele junge Studenten, sobald sie der Schule den Rücken gekehrt, alle hier aufgenommenen Lehren von sich werfen und zwei, drei oder vier Semester hindurch in Pöffen, Lächerlichkeiten und Unsitten sich abtoben, bis sie sich besinnen, daß es nun Zeit sei, sich mit den Glidklappen eines nothdürftigen Wissens aufpuzen und ausstassiren zu lassen, um durch's Examen hindurch zum Brodforb des Staatsdienstes hinzuzugelangen?

Wohl könnte es scheinen, als sei unsere Schilderung übertrieben und von pessimistischem Standpuncte aus entworfen; es könnte scheinen, als passe unser Bild nur auf einzelne beklagenswerthe Ausnahmen.

Wollte Gott, es wäre so; wolle Gott, daß nicht die vorhandenen Zustände, wenn sie weiter um sich greifen, noch Schlimmeres herbeiführen. Gar Viele glauben, wissen und bezeugen, daß die Sachen übel bestellt sind. Es kann nicht täuschen die unmittelbare Wahrnehmung und Erfahrung derer, welche die aufgewendeten Opfer und Mühen mit den erzielten Erfolgen zu vergleichen Gelegenheit und Beruf haben; es können nicht täuschen die Urtheile und Klagen der Universitätslehrer und Prüfungscommissionen über überhandnehmenden Indifferentismus, unwissenschaftlichen Sinn, Mangel an gründlicher Bildung und positivem Wissen; es täuscht nicht die Beobachtung, daß bei so Vielen im Berufsleben gar bald Abstumpfung gegen jedes höhere und geistige Interesse eintritt.

Sicherlich hat das Gymnasium an den dargestellten Mieberen, mögen diese sich unmittelbar zeigen an den Schülern schon während der Schulzeit, oder in ihrem spätern Leben, nicht allein die Schuld, oder den größeren Theil der Schuld. Gar mancherlei mächtige Factoren machen in unheilvoller Zusammenwirkung an fast allen Formen und Instituten des gesammten Lebens ihre drastische Wirkung geltend.

Unsere ganze jüngste Vergangenheit war, ja zum Theil unsere Gegenwart ist noch eine Zeit der Auflösung und Zersetzung, ohne wahrhaft sittlichen Halt; an der Stelle der alten nationalen Güter, des Glaubens und der Treue, der Achtung vor Gesetz und Recht, der Liebe zum Idealen, hatten Atheismus und Indifferentismus, Egoismus und materielles Streben, destrüctive und revolutionäre Tendenzen ihre Altäre aufgebaut und ihre nüchternen Formen aufgerichtet. Der Altar der Familie, dessen heilige Flamme einst mit leuchtendem und erwärmendem Strahle auf alle Wege des Lebens geleitete, ist niedergestürzt, das Ansehen der Kirche gesunken, die Litteratur herabgekommen, die Wissenschaft selbst fröhnt nicht selten dem Dienste der Industrie und niedrigen Speculation. Schein und Blendwerk, Oberflächlichkeit und Genußsucht behaupten das Feld. Alle Verirrungen und Erschütterungen der Zeit haben ihre nachtheilige Rückwirkung nothwendig auch auf das Gymnasium geäußert: die eisige Kälte des winterlichen Sturmes dringt auch in abgeschlossene Räume ein, und ein über die Erde ziehender Pesthauch vergiftet auch die mit zarter Sorgfalt gehütete Pflanze. Bedenkliche Krankheits Symptome liegen offen vor Augen; Abhülfe ist demnach nöthig und die Frage liegt nahe, wie dieselbe zu beschaffen sei.

Schon mehrfach ist die Antwort gegeben worden: das Gymnasium muß seine einheitliche Aufgabe wieder erkennen lernen, es muß seinen Mittelpunkt, seinen Schwerpunct wieder gewinnen.

Das Gymnasium hat die Aufgabe, durch Entwicklung der intellektuellen und sittlichen Kräfte eines Theiles der männlichen Jugend, außer höherer, von christlichem Geiste durchdrungener und belebter Menschenbildung, eine allgemein wissenschaftliche Vorbereitung für selbstständige Betreibung wissenschaftlicher Studien, und dadurch die Befähigung zu erfolgreicher Wirksamkeit in dem erwählten Berufe und zur Theilnahme an den höheren Interessen der menschlichen Gesellschaft zu gewähren. Es hat demnach nicht bloß ein ausreichendes Wissen, sondern auch ein tüchtiges Können zu vermitteln, seine ganze Wirksamkeit aber unter dem sittlich-idealen Gesichtspuncte zusammenzufassen. Die Aufgabe der Gymnasialbildung wird also erreicht werden durch Aneignung der realen Bildungstoffe und durch Benutzung und Ausbeutung derselben für geistig-formale und sittlich-ideale Bildung; an dem realen Stoffe wird die Erkenntniß- und Leistungsfähigkeit entwickelt und gesteigert, und beide Bildungselemente, das reale und das formale, wirken in gegenseitiger Durchdringung auf die sittliche Kraft und ideale Natur; alle drei Elemente aber bilden in ihrer naturgemäßen und harmonischen Entwicklung, Steigerung und Verschmelzung den Kern, in ihrer nach einem bestimmten Maasse berechneten Potenz das Ziel der Gymnasialbildung. (Natürlich gibt es auch eine unmittelbare Einwirkung auf die sittlich-ideale Natur auf dem Wege der directen Erziehungsthätigkeit; diese lassen wir aber unberührt, da es unsere Aufgabe ist, nur von der durch den Unterricht vermittelten Einwirkung auf die sittlich-ideale Natur zu sprechen.)

Jedes einzelne der drei genannten Bildungselemente, für sich allein betrachtet, ist entweder von geringerem Werthe oder überhaupt nicht entwicklungsfähig; wie jedes einzelne das andere durchdringt und somit fördert, so ist es ganz besonders das dritte, welches den beiden andern höhere Richtung und Weihe und wahren Werth verleiht. Sollen also diese drei Bildungselemente durch die Gymnasialbildung zur höheren Einheit erhoben werden, sollen sie Leben und Gestalt gewinnen, so darf nicht das einzelne als letztes Ziel betrachtet werden, so darf nicht das einzelne dergestalt in den Vordergrund treten, eine solche Ausdehnung gewinnen, so viel Kraftanstrengung und Zeit beanspruchen, daß das andere höhere in seiner entsprechenden Entwicklung und Kräftausübung und in seiner Berechtigung überhaupt beschränkt, beeinträchtigt und gleichsam außer Thätigkeit gesetzt wird; nur muß das niedere dem höheren dienen und sich unterordnen, willig die höheren Zwecke fördern helfen; das einzelne aber muß durch diejenigen Unterrichtsgegenstände weiter geführt werden, welche den absolut und relativ höchsten Bildungs-

werth enthalten, und welche für die entsprechende Förderung und Unterstützung der andern Bildungselemente kräftige Mitwirkung, so wie für die endliche Darstellung einer organischen Einheit und Abgeschlossenheit der Bildung die nachhaltigsten, wandellosesten und bewährtesten Mittel darbieten. Daß wir unter dem realen Bildungselemente das Wissen als solches, eine bestimmte Summe des Wissensstoffes überhaupt verstehen, nicht die Kenntnisse, die man gemeinhin reale zu benennen pflegt in ihrem Gegensatz zu den sog. humanistischen, bedarf wohl kaum noch der Erwähnung; noch weniger bedarf der Begriff der formalen Bildung einer näheren Entwicklung. Unter dem sittlich-idealen Bildungselemente verstehen wir mit einem Worte das religiös-christliche Element. Denn alle höheren Richtungen, welche die sittlich-ideale Natur des Menschen durch einzelne Lehrgegenstände erhält, die Liebe zur Tugend, das Wohlgefallen amahren und Schönen, die Achtung und Begeisterung für Recht und Gesetz und Vaterland, finden erst durch das Christenthum Leben und Kraft, Vollendung und Heiligung. Die harmonische Verbindung dieser drei Bildungselemente ist wohl manchmal unbeachtet geblieben und vernachlässigt worden; eines hat das andere zurückgedrängt, überboten, überwuchert. Bald war das reale im Uebergewicht, und man trachtete ausschließlich darnach, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln; bald fand das formale eine schärfere Betonung, besonders in der Zeit des lebhaftesten Kampfes mit den Realanstalten, und als der mathematische Unterricht seine größte Ausdehnung gewonnen hatte; Anzeichen sind vorhanden, als ob auch das sittlich-ideale, d. h. religiös-christliche seine einseitige, der übrigen nothwendigen Rücksichten entbehrende Pflege finden könne. Ebenso sind bei der überwiegenden Ausbildung und Berücksichtigung eines einzelnen Bildungselementes manchmal falsche, unwirksame, unter sich nicht einheitlich zusammengreifende und sich gegenseitig beschränkende Mittel gewählt worden. In jedem der genannten Fälle war oder wird der Schwerpunkt der Gymnasialbildung verrückt. Es gilt demnach nachzuweisen, welche Stellung, Bedeutung und Ausdehnung den einzelnen historisch überlieferten Gymnasialdisziplinen zuzuwiesen sei, damit alle drei Bildungselemente ihre wahre Berechtigung und Verschmelzung, und die Gymnasialbildung ihre einheitliche Gestaltung, ihren Schwerpunkt, ihre Bildungssumme gewinne; sodann, welche äußeren Einrichtungen am zweckmäßigsten zur Erreichung dieses Zieles, so wie zur Beseitigung der oben gerügten Mißstände mitzuwirken und beizutragen scheinen. Wir sprechen zunächst vom Unterrichte in der Religion, den alten Sprachen, der Muttersprache, der Geschichte und der Mathematik.

Der Unterricht in der christlichen Religion, welcher die Kenntniß der christlichen Heilswahrheiten, der Quellen und der Geschichte der christlichen Lehre und Kirche zu vermitteln hat, ist so sehr Mittel- und Höhepunct jeder Schule, daß auch das Gymnasium diese Krone sich nicht rauben lassen darf. Wie nun das Gymnasium hinsichtlich dieses Unterrichts einerseits ein vollständigeres und gründlicheres Wissen zu erstreben hat, so liegt ihm andererseits die noch wichtigere und zugleich schwierigere Aufgabe ob, die Kraft des Glaubens, die Macht der Liebe, christliches Leben und kirchliche Sitte zu pflegen und zu stärken. Der Unterricht thut's hier nicht allein, und wenn er noch so vortrefflich wäre, auch nicht die Menge der Unterrichtsstunden; hier muß am meisten wirken das persönliche Beispiel, der Geist und Odem, der alle Glieder durchdringt, die geschickte Benutzung aller Ereignisse, die kirchliche und religiöse Bedeutung haben, die reiche, aber ungezwungene Beziehung, in welche andere Unterrichtsgegenstände zum christlichen Glauben und zur christlichen Lehre gestellt werden.

Daß der Sprachunterricht überhaupt eine Menge Kenntnisse verschafft, die entweder unmittelbar werthvoll und verwendbar sind, oder für spätere wissenschaftliche und praktische Beschäftigungen ersprißliche Dienste erweisen, ist eine unbestrittene Wahrheit. Während der erste Theil derselben besonders auf die Muttersprache und die modernen Sprachen seine Anwendung findet, bezieht sich der letztere Theil besonders auf die lateinische und griechische Sprache. Den Werth einer gründlichen Kenntniß dieser beiden zuletzt genannten Sprachen wird Niemand in Zweifel ziehen, der die historische, politische, culturhistorische und wissenschaftliche Bedeutung der beiden classischen Völker, den Reichthum und die Gesetzmäßigkeit ihrer Sprachen, die Mannigfaltigkeit, Schönheit und Originalität ihrer Litteraturen kennt; Niemand, der den jahrtausendlangen Fortbestand derselben im Leben oder in der Litteratur, oder die Einwirkung derselben auf die Sprachen und Culturen späterer Völker und Staaten bedenkt; Niemand, der die unvergänglichen, noch in die Gegenwart unmittelbar hereingreifenden Schöpfungen jener Völker, oder den unvergleichlichen Werth einzelner in diesen Sprachen ursprünglich niedergelegten Schriftwerke und der unermesslichen, im Laufe der späteren Jahrhunderte sich daran knüpfenden Litteratur in Theologie, Rechtskunde, Geschichte, Philosophie u. s. w. ermüßt; Niemand, der die Weltherrschaft dieser beiden Sprachen und die ungeheure Vermittlungsrolle zu begreifen vermag, die ihnen von jeher zugefallen ist. Die gründliche Kenntniß dieser Sprachen muß ganz besonders Werth für den haben, der sich der Wissenschaft widmet und in irgend einem Theile derselben für selbstständiges For-

schen sich befähigen will; der Unterricht in denselben ist demnach besonders für das Gymnasium, gemäß der diesem zugewiesenen Aufgabe, eine unerlässliche Pflicht. Aber auch als Bildungsmittel, als Mittel für die formale Ausbildung, sind die beiden classischen Sprachen von dem höchsten Werthe. Wenn überhaupt eine todte Sprache, die in ihrer Entwicklung abgeschlossen ist, als Bildungsmittel entschieden den Vorzug haben muß vor einer lebenden, in immerwährender Bewegung und Entwicklung fortschreitenden Sprache, so läßt sich in dieser Hinsicht den beiden classischen Sprachen keine andere an die Seite stellen. Die Strenge, Ordnung und Bestimmtheit der Formenlehre, die Klarheit der etymologischen Entwicklung, die Natürlichkeit und Regelmäßigkeit in der Ausbildung der Wortbegriffe, die streng logische Satzlehre und der wohlgeordnete Satzbau in beiden Sprachen, dazu der männlich pathetische Ernst und die kunstvolle Würde der lateinischen, die Mannigfaltigkeit und Zartheit der griechischen, müssen der geistigen Kraft des Lernenden die reichste Nahrung, Stärkung und Anregung um so vollständiger und gewisser verschaffen, je gründlicher und ausgedehnter die Beschäftigung mit diesen Sprachen ist. Und nehmen wir noch die in beiden Sprachen niedergelegten Litteraturwerke hinzu und bedenken, daß beide zahlreiche und vollendete Kunstwerke in verschiedenen Zweigen und in reichster Formschönheit den edelsten Gedankeninhalt darbieten, die bewunderungswertheften Beispiele aller höheren Tugenden uns vor Augen stellen, daß beide Litteraturen, die griechische wegen ihrer ideellen Richtung, die römische wegen ihrer praktischen Tendenz, sich wohlthätig ergänzen: so leuchtet von selber ein, daß der Unterricht in diesen beiden Sprachen die oben bezeichneten nothwendigen Bildungsgrundsichten oder Bildungselemente auf vollständigste vermittele und darstelle. Allerdings fehlt ihm die Spitze, das religiös-christliche Element, von Haus aus; aber es läßt sich deswegen nicht behaupten, daß durch das Studium der heidnischen Sprachen und Litteraturen das Christenthum leide, auch nicht, daß nicht dieses durch jenes gefördert werden könne. Eine rechte Behandlung der alten Litteraturen wird die nothwendigen Vergleichen zwischen heidnischer und christlicher Auffassung am rechten Orte nicht unterlassen, wird die heidnischen Ansichten vom christlichen Standpuncte aus darlegen und rectificiren, wird vornehmlich auch das Suchen und Ringen nach besserer Erkenntniß, die unbefriedigte Sehnsucht nach der göttlichen Wahrheit und somit die von Gott geordnete Mission des Heidenthums ans Licht stellen. — Grammatik, Lectüre und Schreibübungen sind die drei Hauptrücksichten beim Unterrichte in den alten Sprachen. Nur über die Schreibübungen wollen wir einige Worte hinzufügen. Die Erlernung einer Sprache wird erst

dann zur eigentlichen geistigen Palästra, die Kenntniß wird dann erst lebendig und sicher, wenn man in der Sprache selber sich schriftlich bewegen lernt. Die Schreibübungen in beiden alten Sprachen haben zunächst die Befestigung der grammatischen Verhältnisse zum Zwecke; im Lateinischen aber müssen dieselben erweitert und fortgeführt werden bis zur freien und selbstständigen Anwendung der Sprache. Die freien lateinischen Arbeiten müssen sich in Gegenständen bewegen, die dem Schüler durch die Lectüre und durch die Erklärung alter Schriftsteller bekannt sind, und für welche die lateinische Sprache genügende und leichte Ausdrucksformen darbietet. Die Aufgabe muß scharf gefaßt sein, aber für die Behandlung immerhin freien Spielraum lassen; überhaupt muß es ernst gemeint sein mit dieser Arbeit, dieselbe muß einen genauen Gradmesser abgeben für sprachliche wie geistige Bildung und Leistungsfähigkeit des Schülers. Auch dem Privatstudium können bei Gelegenheit der freien lateinischen Arbeiten einige Zumuthungen gemacht werden. Auch mündlich freie Darstellung in lateinischer Sprache halten wir für sehr wünschenswerth, stellen aber dabei die Bedingung einer Reproduction in materieller und formeller Hinsicht, so daß der Schüler den Inhalt des Gelesenen, oder in lateinischer Sprache Vorgetragenen in freierer Weise darlegen lernt. Ein extemporirtes Sprechen von Seiten der Schüler wird nur in seltenen Fällen gute Früchte bringen. So ist es denn unsere Ansicht, daß lateinische und griechische Sprache den Eckstein für das Gymnasium bilden, daß dabei Grammatik, Lectüre und Stilübungen in ausgedehnter Weise Berücksichtigung finden, daß dagegen einige andere Gegenstände auf ein bescheideneres, immerhin noch Bildung vermittelndes, die Hauptsache aber nicht beschränkendes Maas zurückgeführt werden müssen.

Wenn wir uns nunmehr zum Unterrichte in der deutschen Sprache wenden, so sind wir zunächst weit entfernt zu verkennen, daß derselbe eine sehr reiche Ausbeute für tüchtige Bildung gewähren könne. Weisen wir demselben auch keine so ausgedehnte Stellung zu, wie es vielleicht oft verlangt worden ist, so soll dieselbe doch auch keine unwürdige sein. Uns schweben hierbei folgende Grundsätze vor: Jede Lehrstunde, für welche die Muttersprache das Medium der Mittheilung bildet, kann und muß eine Lehrstunde für das Deutsche mit sein; jeder Lehrer hat die Pflicht, einfach, deutlich und richtig zu sprechen, jeden sprachwidrigen Ausdruck des Schülers zu rügen und zu verbessern. Nichts vermag mehr Uebung, Gewandtheit, Sinn für grammatische Richtigkeit und Formschönheit zu vermitteln, als die schriftlichen und mündlichen Uebersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen. Das

deutsche Lesebuch wird den Mittelpunkt bilden und aufs vielseitigste verwendet werden müssen. Die beiden Hauptrücksichten beim deutschen Unterrichte sind Lectüre mit entsprechenden Erklärungen für Form und Inhalt, und der Aufsatz unter Beachtung eines streng geregelten Fortschrittes und der jedesmaligen Entwicklungsstufe des Schülers. Systematische Behandlung der deutschen Grammatik halten wir für unnöthig; in der Muttersprache kann man dem durch Uebung, Beispiel und Lectüre geweckten Sprachgeföhle viel zutrauen; der aus der systematischen Behandlung der deutschen Grammatik zu entnehmende formale Nutzen wird im Gymnasium durch lateinische und griechische Grammatik ersetzt werden. Die grammatische Technik und einzelne Bemerkungen werden sich gelegentlich beibringen lassen. Der Unterricht in der Geschichte der poetischen Litteratur wird beschränkt bleiben müssen auf die beiden Blüthenperioden und deren Hauptrepräsentanten und auf einige andere hervorragende Erscheinungen. Die Mittheilung und Reception nackter und unvermittelter Urtheile ist an sich nicht bloß ziemlich werthlos, sondern sogar gefährlich.

Dem Unterrichte in der Geschichte und der mit ihr in enger Verbindung stehenden Geographie möchten wir von der Ausdehnung, die sie jetzt im Allgemeinen in dem Gymnasium sich errungen haben, nichts entziehen. Die Geschichte schließt die drei von uns bezeichneten Bildungs-rücksichten in ausgedehnter Weise in sich, und steht zu den besprochenen Gegenständen, der Religion, den alten Sprachen, der deutschen Sprache in der allernächsten Beziehung. Die Geschichte Griechenlands, Roms und des deutschen Volks verlangt eine ausführlichere Behandlung, dazu muß eine nicht allzudürftige Uebersicht der allgemeinen Weltgeschichte kommen; einzelne Partien können specieller behandelt werden, namentlich die Reformationszeit, damit der Sinn des Schülers, in die Tiefe zu dringen, geweckt wird, und er Ursachen und Wirkungen genau erkennen lernt. Auch die Geschichte der neuesten Zeit möchten wir nicht geradezu aus dem Gymnasium verweisen. Ein durch die Schule vermitteltes Verständniß derselben ist wohl ein zuverlässigerer Wegweiser, als gewisse Darstellungen dieser Zeit, nach denen die Jugend, sobald sie nur kann, rasch und gierig greift.

Während wir den Werth des mathematischen Unterrichts für materielle und ganz besonders für formelle Bildung aufs bereitwilligste anerkennen, und eine intensive und wissenschaftliche Methode für denselben, so wie die vielseitigste Verwendung des Lehrstoffes fordern, scheint es uns doch der Aufgabe des Gymnasiums angemessen, das Ziel derselben nicht zu hoch zu stellen. Dieser Unterricht erreicht

vielleicht an einem um so kleineren Theile der Schüler seinen Zweck, in je abstractere Höhe er sich verliert. Die hauptsächlichsten, so weit es der Standpunct des Gymnasiums zuläßt, mathematisch zu begründenden Gesetze der Physik werden dem nothwendigen Unterrichte höhern Werth verleihen.

Diese vier von uns kürzlich besprochenen Lehrgegenstände betrachten wir als diejenigen, welchen für das Gymnasium die verhältnißmäßig größte Bildungskraft inwohnt, und welche nach der ihnen zugewiesenen Stellung eine einheitliche, der geistigen und sittlichen Natur der Jugend angemessene Bildung zu vermitteln im Stande sind.

Nur dürfte es wohl scheinen, als trete der Jüngling, der mit einer nur durch die genannten Gegenstände vermittelten Bildung ausgerüstet sei, als Fremdling in die Welt hinein, als Fremdling mit Welt, Menschen und Natur. Wir könnten uns fast damit zufrieden geben, daß der, welcher an den genannten Disciplinen ein tüchtiges Maas von Kenntnissen gewonnen, seine geistige Kraft gewedt und gerüstet, die höhere, christlich-ideale Aufgabe des Menschen begriffen hat, die rechte Heimat gefunden hat und nirgends ein Fremdling bleiben wird. Es dürfte auch hier die schon so oft aufgeworfene Frage sich vernehmen lassen, wozu in unserer Zeit die so weit ausgebehnte Behandlung des Lateinischen und Griechischen dienen solle, auf Kosten so mancher anderen Gegenstände, die Bildungstoff genug enthalten und zugleich für das praktische wie wissenschaftliche Leben erwünschte Vorbereitung darbieten. Wer aus dem, was wir im Obigen, wenn auch nur summarisch, entwickelt haben, eine befriedigende Antwort nicht entnehmen kann, dem gegenüber wollen wir uns der Kürze halber mit dem leidigen, weil einseitigen Gedanken trösten: Ist der Fuß gelungen, mag die Form zerspringen. Dürfte doch wohl auch der Vertheidiger der altclassischen Sprachen in unserm Sinne sich zu der Frage für berechtigt halten, ob denn eine weit umfänglichere Beschäftigung mit neueren Sprachen oder sonstigen Realien, da wo sie stattgefunden hat auf höheren Schulanstalten, oder noch stattfindet, für die größere Masse der Schüler und gerade für diejenigen, welche die betreffenden Gegenstände in ihrem späteren Berufsleben nicht zum specielleren Studium gewählt haben, so ganz außerordentliche und im künftigen Leben nuzbare Resultate hervorgebracht habe? Vergessen wir doch ja nicht, daß eine tüchtig entwickelte und geübte Kraft befähigt sein wird zum selbstständigen Studium in jedem Zweige der Wissenschaft; legen wir doch auf gewisse Kenntnisse nicht deswegen zu großen Werth, weil die Welt ihren Werth beilegt; bedenken wir, daß sich im späteren Leben Vieles nachholen läßt, um so leichter, da gewisse Kenntnisse und wissenschaftliche Resultate heut zu Tage auf die mannigfaltigste und be-

quemste Weise zur Mittheilung kommen. Auch das mögen wir nicht verschweigen, daß einzelne Realwissenschaften auf Schulen nur in dürftigen Anfängen gelehrt werden können, und daß die eingebil-dete Kennt-niß derselben so manche lächerliche Seite zu Tage gebracht hat; wie z. B. vor 8 oder 6 Jahren die sog. Gebildeten von einer förmlichen Kosmosmanie ergriffen waren, und sehr Viele nicht allein meinten, den Kosmos gelesen haben zu müssen, sondern sich auch der mehr als natu-ven Illusion hingaben, ihn verstanden zu haben. Ist's denn im Ge-biete der deutschen Litteratur viel anders? Halten es nicht gar Viele für nothwendiger, eine oder mehrere Litteraturgeschichten und litterarische Blätter zu lesen, als eine größere Anzahl der besten Litteraturstücke? Für uns handelt es sich nicht um das Wünschenswerthe, sondern um das Nothwendige, und darum, daß durch die ausgedehnte und inten-sive Beschäftigung vornehmlich mit den alten Sprachen die Kraft des Schülers erstärke, daß derselbe irgendwo heimisch werde, daß er nicht durch Vielerlei und Heterogenes und durch die damit verknüpften An-sprüche die einheitliche Richtung seines Lernens, Wissens und Leistens verliere, sich nicht zersplittere und abschwäche, sondern durch die Tüchtig-keit in dem Einen und Verwandten Lust und Kraft gewinne für die höhere, frei gewählte Aufgabe.

Aber der Gymnasialschüler erhält zu seiner Legitimation für den Eintritt in das Leben noch manche andere Mitgabe. Nothwendig erach-ten wir eine moderne Sprache; wir wählen zur Zeit noch die fran-zösische, die als romanische Sprache überhaupt der Hauptthätigkeit des Gymnasiums näher steht. Sicherheit in den wesentlichen Theilen der Grammatik, geläufiges und richtiges Lesen, Verständniß leichter Historiker und Dichter, eine angemessene Reproduction des Gelesenen in französischer Sprache und die Befähigung, eine leichtere deutsche Dar-stellung unter Benutzung der gewöhnlichen Hülfsmittel ohne auffällige Fehler gegen Grammatik und Sprachgebrauch ins Französische schriftlich zu übertragen, wird das Ziel sein müssen. In der Wahl der Lesestücke ist große Vorsicht nöthig. Die Bedeutung des Französischen tritt nach unserer Auffassung in den unteren Classen mehr hervor; der eigentliche Abschluß ist in Secunda zu erreichen; in der einen für Prima ange-setzten Stunde soll die gewonnene Kenntniß durch eine verständige Lei-tung und Beaufsichtigung der Privatbeschäftigung erhalten werden.

Der Unterricht in der Naturgeschichte soll ein lebendiges Ge-fühl für Naturleben erzeugen, die Einheit zwischen Gott und Welt, überhaupt die in der Natur geoffenbarten Ideen zum Bewußtsein bringen. Reiche Anschauung und allmäliges Zusammenfassen des Einzelnen unter

allgemeine Gesichtspuncte ist wesentliche Aufgabe. Indem wir die übrigen Fächer, Rechnen, Zeichnen, Gesang, Schreiben übergehen zu dürfen glauben, dürfte sich nach Maßgabe der den einzelnen Disciplinen beilegenden Bedeutung für ein sechsclassiges Gymnasium folgender Plan ergeben:

	Zweijährige,			einjährige Curse.		
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	2	2	2
Lateln	9	9	9	8	9	10
Griechisch	6	6	6	6	—	—
Deutsch	3	3	2	3	4	4
Geschichte	3	2	2	2	1	1
Geographie	—	1	2	1	2	2
Mathematil	4	4	5	—	—	—
Physik	2	—	—	—	—	—
Frangöfisch	1	3	2	3	5	—
Naturgeschichte	—	—	—	2	2	2
Rechnen	—	—	—	2	2	3
Gefang	1	1	1	1	1	2
Zeichnen	1	1	1	1	1	2
Schreiben	—	—	—	—	2	3
	32	32	32	31	31	31
Hebräifch	2	2				

Wir fürchten nicht, daß die Zahl der Stunden zu hoch sei, da die technischen Gegenstände, welche weniger geistige Anstrengung erfordern und vielmehr eine wohlthätige Abspannung und Erheiterung mit sich bringen können, deren Werth wir aber nicht gering anschlagen, durch alle Classen hindurch mit aufgenommen sind. Bei gänzlichem Mangel an Reigung und Geschick für Gesang und Zeichnen wird in den Oberclassen eine Dispensation zulässig sein.

Aus der obigen Darstellung ergibt sich, welche Stellung wir den einzelnen Lehrgegenständen zuweisen zu müssen glauben; es ergibt sich auch, daß wir die in den Vordergrund gestellten Gegenstände nicht mit mehr Lehrstunden bedacht, als ihnen gewöhnlich zugetheilt werden, daß wir den etwas beschränkten Disciplinen nicht viel von der ihnen gewöhnlich zugewiesenen Zeit abgeschnitten, daß wir aber von den bisher im Allgemeinen üblichen Lehrgegenständen überhaupt keinen entfernt haben. Wenn es demnach scheinen könnte, als werde immer noch vielerlei getrieben und das Hauptsächliche nicht stark genug, und als werde dadurch der von uns erstrebte Zweck einer Zurückführung des Gymnasialunter-

nichts auf seine einheitliche Aufgabe vereitelt, so dürfen wir es nicht unterlassen, noch über einige nothwendige äußere Anordnungen und maßgebende Rücksichten zu sprechen, durch welche nach unserer Meinung die einheitliche Richtung des Unterrichts mehr und mehr hergestellt werden kann.

Wir sprechen hierbei nicht von der Nothwendigkeit einer Feststellung der Lehr- und Classenziele, eines wohlvermittelten Uebergangs von einer Stufe zur andern, eines gemeinsamen Zusammenwirkens und gemeinschaftlicher Berathungen der Lehrer u. s. w. Das sind Erfordernisse, die sich von selber verstehen. Aber darauf erlauben wir uns hinzuweisen, daß diejenigen Lehrer, welche für ihre Gegenstände weniger Unterrichtsstunden haben, nicht glauben dürfen, diesen von ihnen vielleicht beklagten Mangel ersetzen zu können durch eine Menge häuslicher Arbeiten, mit denen sie die Schüler beladen. Eine andere Stellung hat die französische Sprache, die Naturgeschichte auf Realschulen, eine andere auf Gymnasien. Die Aufgaben für die französische Sprache werden sich beschränken müssen auf die nothwendigsten Memorirübungen und einfachen Uebersetzungen; der Lehrer der Naturgeschichte wird sich fast ausschließlich auf die Lehrstunde und die in ihr zu vermittelnde Kenntniß zu beschränken haben; denn schriftliche Beschreibungen, Zeichnungen, Aufsuchen der Pflanzen, Anlegen von Sammlungen, sind zeitraubend und zerstreuend und können nur unter weiser Beschränkung gefordert werden; auch die allzu zahlreichen häuslichen Aufgaben für Rechnen sind zu beseitigen. Es gilt hier wie überall, heimisch zu sein im engen Räume; in weiter Ferne verirrt man sich leicht. Auch in der Geographie muß ein beschränktes Maß beobachtet, und die Aufmerksamkeit für das Wichtige und Charakteristische geweckt und gefesselt werden. Ebenso beansprucht der Geschichtsunterricht, wenigstens so lange, als er sich auf dem rein biographischen Gebiete bewegt, fast gar keine häusliche Arbeit; auch in den obern Classen wird ein aufmerksamer Schüler selten mehr als eine Viertelftunde zur Repetition einer Lektion bedürfen. Dagegen sind für den Unterricht in der deutschen Sprache, in Mathematik, ganz besonders aber für Lateinisch und Griechisch ernstere und strengere Ansprüche an den häuslichen Fleiß zu stellen; das sichere Einprägen des Lernstoffes, Präparation und Repetition, und die größte Genauigkeit in den schriftlichen Arbeiten sind unumgängliche Erfordernisse; das Gleiche gilt von dem positiven Theile des Religionsunterrichts. Doch wird darauf Bedacht zu nehmen sein, daß ein Schüler der Mittelclassen im Durchschnitt allerhöchstens täglich drei Stunden auf seine häuslichen Schulaufgaben zu verwenden braucht.

Es ist eine vom pädagogischen wie praktischen Gesichtspunkte aus berechnete Forderung, daß jeder wichtigere und schwierigere Lehrgegenstand mit einer größeren Anzahl Stunden begonnen werde, und daß nicht zwei neue Gegenstände auf einmal angefangen werden; deshalb lassen wir auf das Latein in VI. mit 10 Stunden das Französische in V. mit 5, das Griechische in IV. mit 6, die Mathematik in III. mit 5 Stunden folgen. Ebenso wird denn, wenn für kürzere oder längere Zeit ein bestimmter Gegenstand einen größeren Zeitaufwand, eine besondere Anstrengung erfordert, darauf die gebührende Rücksicht von anderer Seite zu nehmen sein. Hierbei wollen wir namentlich an einen Umstand erinnern. Es ist in der Natur der Sache nothwendig begründet und üblich, daß auch die Schüler der höheren Lehranstalten vor ihrer Confirmation in der Regel mehrere Monate hindurch den Religionsunterricht eines Geistlichen genießen. Ob dieser außerordentliche Unterricht den erwünschten, für die ganze Lebensdauer andauernden und nachhaltigen Segen stiftet, könnte zweifelhaft erscheinen, wenn man bedenkt, daß dieser gerade in der betreffenden Zeit ausschließlich wichtige Unterricht unter dem Einflusse und den Ansprüchen der übrigen Disciplinen leiden muß, daß die Vorbereitungszeit auf die Confirmation fast immer mit dem Jahrexamen, bei sehr vielen Confirmanden mit der Zeit zusammenfällt, wo sie die Reise zum Aufrücken in eine höhere Classe erreichen wollen. Da wo die Ansprüche überhaupt sich steigern, wo das Gemüth von Hoffnungen und Sorgen beunruhigt ist, wird der Schüler gar leicht der rechten Sammlung und heiligen Stimmung entbehren, wenn nicht von Seiten des elterlichen Hauses ein sehr wohlthätiger Einfluß vorausgesetzt werden darf. Zweckmäßig dürfte es erscheinen, wenn der durch den Geistlichen zu ertheilende Religionsunterricht* nur in den letzten Wochen, täglich in zwei Stunden etwa, gegeben würde, und wenn die Confirmanden während dieser Zeit nach einer angemessenen Vertheilung und Anordnung von der Hälfte der Lehrstunden dispensirt würden.

Der Repetition muß die sorgfältigste Aufmerksamkeit zugewendet werden, nicht nur von einer Stunde zur andern, sondern auch über größere Abschnitte je nach den Umständen alle drei oder vier Wochen. Nur durch fleißiges Repetiren lernt der Schüler das Mannigfaltige und Disparate zusammenstellen und einheitlich ordnen, und sich seines gei-

* Die Rev. will, woran wir hier uns zu erinnern erlauben, daß die Kirche den Religionsunterricht der Schule überträgt, und sich nur den Confirmandenunterricht, d. h. die Lehre von den Sacramenten, vorbehält. 9.

tigen Besizes freuen. Selbst am Schlusse jeder Woche ist eine Ueberschau, ein zusammenfassender Rückblick von großer Wichtigkeit. Woher anders als vom Mangel einer gründlichen Repetition kommt es, daß die Schüler der obern Classen von den in den untern angelernten Kenntnissen so wenig behalten, z. B. in der Geographie? Die Repetition aber, namentlich über größere Massen, ist im Ganzen so schwierig, daß sie dem Schüler nicht allein überlassen bleiben darf, sondern daß der Lehrer dabei ordnend und ergänzend zu Hülfe kommen muß. So wünschenswerth es ist, wenn die erwachsenen Schüler mit der Feder in der Hand dem Unterrichte folgen, so muß ihnen doch durch eine genaue und mehrmalige Repetition der so leicht gewonnene Glaube, als sei „das Schwarz auf Weiß“ die Hauptsache, gründlich benommen werden. Jede Verkürzung des Stofflichen wird Entschuldigung finden müssen durch die Nothwendigkeit der Repetition. Daraus folgt zugleich, daß die Lehr- und Classenziele nicht zu hoch gestellt werden dürfen.

Als die wichtigste Einrichtung von allen erscheint uns die Wiederherstellung des Instituts der Classen- oder Hauptlehrer in möglichst großer Ausdehnung. Wenn ein Lehrer den größten Theil seiner Thätigkeit auf eine Classe zu verwenden, wenn derselbe Lehrer in derselben Classe die stofflich verwandten und methodisch ähnlich zu behandelnden Gegenstände zu leiten hat, dann wird ein Zusammengreifen der einzelnen Disciplinen, Ergänzung, Venußung und Ausbeutung derselben für und durch einander viel leichter möglich sein, dann wird das Wichtigere und Schwierigere zur rechten Zeit seine rechte Betonung, die so sehr wichtige Vorschrift, nach einander die Sachen zu behandeln, ihre Beachtung finden, dann werden die an den Schüler zu stellenden Leistungen nach einem gerechteren Maße berechnet, dann wird der schwierigen Forderung einer individuellen Behandlung der Schüler weit mehr Berücksichtigung und Erfüllung zu Theil werden können. Dem Lehrer ist dadurch die Disposition für Stoff und Methode erleichtert und eine mehr einheitliche Behandlung in die Hand gegeben; der Schüler lernt seinen Lehrer leichter verstehen, sich leichter orientiren; er trennt nicht die Gegenstände nach einer ihnen in Folge seiner persönlichen Neigung oder einer gewissen Tradition beigelegten Wichtigkeit; wie seine Thätigkeit, so concentrirt sich auch seine Liebe und Hingebung mehr und mehr. In den unteren Classen halten wir die größte Ausdehnung dieser Einrichtung für unbedingt nöthig und auch für leichter ausführbar; hier können die meisten Lehrgegenstände, Religion, Latein, Deutsch, Geschichte und Geographie, in der Hand eines Lehrers vereinigt sein. Aber auch in den Mittel- und Oberclassen wird sich das Institut der Classenlehrer

in größerer Ausdehnung, als es bisher der Fall ist, herstellen lassen. Ganz besonders wichtig ist es, daß ein und derselbe Gegenstand in derselben Classe nicht unter mehrere Lehrer vertheilt sei. Wir verkennen nicht, daß es häufig sehr schwierig sein wird, eine entsprechende Anordnung und Vertheilung der Lehrgegenstände zu treffen. Vornehmlich bedarf es einer großen Resignation und Opferwilligkeit von Seiten der Lehrer; die Eitelkeit, in den obern Classen zu unterrichten oder wenigstens mitzuunterrichten, der Stolz des Fachlehrerthums und der Meisterschaft in einem Fache muß schwinden; der rechte Stolz wird darin liegen, ein rechter Schulmeister zu sein. Specielle Andeutungen zu geben, halten wir für gänzlich überflüssig und unpraktisch, da die nothwendigen Anordnungen zu sehr von den jedesmaligen Individualitäten und localen Verhältnissen abhängen; aus der vollen Anerkennung des Grundsatzes werden die darnach allmählig und mit Vorsicht einzuleitenden Maßregeln sich vielleicht an verschiedenen Orten verschieden, aber sicherlich überall zum Segen der Schule und der Schüler gestalten.

Der Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen auf der höheren Bürgerschule.

Von Dr. Kobolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Erster Artikel.

Es ist über den Werth, den die neuern fremden Sprachen an und für sich und als Unterrichtsgegenstände besitzen, manches einseitig behauptet worden. Bei einigen Verehrern und Pflegern der modernen Philologie ist die Parteilichkeit und Verblendung so weit gegangen, daß man den neuern Sprachen eine gleiche bildende Macht zugeschrieben hat, wie den alten, oder wohl gar eine noch größere. Es ist auf den extensiven und intensiven Reichthum der modernen Litteraturen, auf die Fülle intellectuell, ästhetisch, ethisch bildender Elemente in denselben gerocht worden. Man hat auch wohl auf die christliche Grundlage dieser Litteraturen hingewiesen, im Gegensatz zu dem heidnischen Alterthume. Dieser extremen Schätzung gegenüber soll hier nur das geltend gemacht werden, daß das Princip, welches die höhern Bürgerschulen ins Dasein gerufen und so eine Stätte bereitet hat, wo die neuern Sprachen einen weitem Raum als Unterrichtsgegenstände finden und so besser gepflegt werden und größere Erfolge erreichen können, zunächst gar nicht auf der Ueberzeugung von dem pädagogischen Werth dieser Sprachen beruht, überhaupt kein Urtheil über ihre Bildungskraft involvirt, am wenigsten aber in der Meinung seinen Grund hat, als substituirt man durch Aufnahme der neuern Sprachen den alten ein besseres Bildungsmittel. Handelte es sich einzig oder vorzugsweise darum, diejenigen, welche sich nicht gerade bei der Bildung einer Volksschule beruhigen können, möglichst formal zu bilden, d. h. ihnen nicht nur eine Mannigfaltigkeit von Vorstellungen und Kenntnissen, sondern auch eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und des Uebergehens von einer Vorstellung zur andern, das Fassen verwickelter Beziehungen und allgemeiner Gesichtspuncte anzueignen; handelte es sich darum, der jugendlichen Seele die wahre und eigentlichsie Tinctur für Wissenschaft und Geschmack zu geben, sie in die Grammatik als die elementarische Philosophie einzuführen und in eine Litteratur einzuweihen, die die Physiologie und Elementarlehre aller Litteratur enthält, die höchsten Standpuncte bietet und einen Reichthum von Normen; handelte es sich darum, die Jugend durch die Großheit des Objectes zu erheben und sie in eine Bildung zu tauchen, die des Vortrefflichen, des Bewunderns-

würdigen, des Originellen am meisten enthält, ihr den edelsten und zugleich angemessensten Nahrungstoff in der edelsten und zugleich der jugend faßbarsten Form bietet: so würde schwerlich Jemand das Bedürfnis einer Schule gefühlt haben, die dem Studium der Alten nur einen untergeordneten Platz einräumt; wir würden, trotz des Großen, das die französische und englische Litteratur geschaffen hat, nicht Molière, Racine, Voltaire, Barante, Thierry, noch Shakespear, Goldsmith, Byron, Macaulay lesen, um dem Schüler die vollendete Darstellung dieser oder jener Redegattung, die realisirten Ideale der Kunst vorzuführen, sondern an den homerischen Epen, an den sophokleischen Dramen, an den demosthenischen und ciceronianischen Reden, an der Geschichtsschreibung des Thucydides und des Tacitus die Begriffe der Redegattungen verwirklicht zeigen; wir würden nicht am esprit der Franzosen, an der Schärfe und Festigkeit ihres abstracten Verstandes, die sich in Sprache, Geschichte, Litteratur ausdrückt, noch an dem praktischen Sinn derjenigen Nation, in welcher das Individuum nur durch seine Eigenthümlichkeit hindurch sich auf das Allgemeine bezieht und in dieser Beziehung auf das Allgemeine zähe an sich selber festhält, den Stoff und Umfang der Bildung gewinnen, sondern die Jugend an dem Geiste der Alten, an der Großheit ihrer Gesinnungen, an ihrer plastischen Tugend und Vaterlandsliebe, an dem großen Styl ihrer Thaten und Charaktere, an der Mannigfaltigkeit ihrer Schicksale, ihrer Sitten und Verfassungen bilden; wir würden, um logische Kategorien und Verstandesbestimmungen zum Bewußtsein zu bringen, nicht die französische und englische Grammatik cultiviren, sondern die lateinische und griechische, die an Formen reicher sind, durch äußerliche Hülfsmittel die verschiedenen Verstandesbestimmungen bestimmter unterscheiden, und weil dem Geiste unserer Muttersprache ferner stehend, um so mehr zur Anstrengung und Bemühung reizen, daher bildender sind. Wenn nun die höhere Bürgerschule, die auch aus ihren Zünglingen möglichst viel machen will und fern von allen materialistischen Tendenzen formal, ästhetisch, intellectuell nach Kräften zu bilden sucht, dennoch den neuern Sprachen mehr Zeit und Raum zuwendet, als der lateinischen, und die griechische Nation höchstens in Uebersetzungen zugänglich macht, so liegt das nicht in der Verkennung der pädagogischen Bedeutung des classischen Alterthums, nicht in der Ueberschätzung der neuern Sprachen, sondern in der Fassung ihrer Aufgabe, die sie nicht ganz abstract hinstellt als die allgemeiner Bildung oder bloßer geistiger Gymnastik, die sie vielmehr sich bestimmter abgrenzt. Das, was für die Pflege der neuern Sprachen einen weitem Raum durch Gründung und Förderung der höhern Bürgerschulen geschaffen hat, ist zunächst, d. h. wenn wir dem Ursprung der Sache nur

historisch nachgehen, nichts als das in gewissen Kreisen gefühlte Bedürfnis eines größern materiellen Könnens und Wissens der neuern Sprachen, als andere Schulen es produciren. Dieses Verlangen für eine bloße Ueberkommniß, die der höhere Bürgerstand dem Adel verdanke, der lange aus Geringschätzung gegen die deutsche Sprache die französische als Muttersprache cultivirte, zu halten, und demgemäß zu präsumiren, daß das, was die Aristokratie sonst durch Bonnen und Maitres erreichte, der höhere Bürgerstand jetzt durch Schulen wolle, hieße die Geschichte der letzten Decennien verkennen. Das Bedürfnis, von dem hier die Rede, ist spontan im Bürgerstande erwacht. Die Realschule überhaupt datirt aus dem vorigen Jahrhundert, aus der Zeit der Reaction gegen das Extrem der humanistischen Richtung, gegen die abstracte Vergessenheit der Gegenwart und die Nichtbeachtung ihrer Rechte, gegen die Abtödtung der lebendigen Individualität durch ein verkehrtes Studium der Classiker; aber wenn sie auch schon neuere Sprachen brauchte, so hat doch erst die jüngste Zeit die Wichtigkeit derselben mit einem höhern Princip erkannt und ein berechtigteres Bedürfnis nach ihnen empfunden. Seitdem die Nationen einander näher gerückt sind, seitdem noch ein anderes Verhältnis zwischen den Völkern als das der Diplomatie, ein größerer Ideenaustausch zwischen ihnen, eine größere Gemeinsamkeit im Gebiete der Kunst, Wissenschaft, Industrie entstanden; seitdem die Betheiligung des Individuums am Staatsallgemeinen eine größere geworden ist, womit wiederum das Interesse an der äußern und innern Entwicklung anderer Nationen, so wie das ernstere Streben nach dem genauern Verständniß ihres Bildungsganges zusammenhängt; seitdem ein regeres geistiges, wissenschaftliches Leben auch außerhalb der eigentlichen Zunftgelehrsamkeit und der vier Facultäten sich entfaltete, die Fortschritte der Gewerbe und der Industrie eine andere Grundlage erheischten, als Routine oder das Erlernen eines mechanischen Handwerks, und Kenntnisse, wissenschaftliche Bildung, Einsicht in weitere Verhältnisse, das Fassen allgemeinerer Gesichtspunkte vom Gewerbetreibenden oder Geschäftsmanne verlangten; seitdem die deutsche Litteratur ihre antikisirende Richtung, die nur von Eingeweihten gewürdigt werden konnte, aufgab und nationaler und volksthümlicher wurde: mußte der Stand, der durch die Art seiner Beschäftigung die größere Annäherung der Nationen am meisten verspürte und selbst vermittelte, größere Kenntniß ihrer Sprachen erstreben; es mußte der Stand, dessen Glieder durch den Aufschwung des gewerblichen Lebens von mechanischen Arbeiten zu künstlerisch productiven, den Gedanken ins Reale verarbeitenden, eine höhere Geisteskraft, nicht bloß für ein einzelnes Gewerbe, sondern für das Allgemeine verbrauchenden Trägern einer neuern Lebens-

gestaltung wurden, die Blicke auf Frankreich und England wenden, und vermittelt der Kenntniß des Französischen und Englischen mit der Entwicklung ihrer Industrie, die sicherlich nicht bloß Geld schafft, sondern auf Cultur und Bildung des Ganzen so gewaltig influirt, im engsten Zusammenhang zu bleiben suchen; es mußte der Stand, der eine höhere Stellung im Staate einzunehmen, dessen politische Bedeutung und Rechte man zu begreifen und anzuerkennen anfang, die Gegenwart wissenschaftlich zu erfassen, die Geschichte der eigenen Nation zu erforschen suchen, so wie überhaupt die der neuern Culturvölker (und das Studium ihrer Sprachen ist Schlüssel des Verständnisses); es mußte der Stand, in dem durch den Gang der deutschen Litteratur, durch die weitere Verbreitung der Wissenschaft das Bildungsbedürfniß erweckt war, seine Bildung an solchen Sprachen zu gewinnen suchen, die ihrer Natur nach es gestatten, daß der, dem bei der Wahl seines Berufes nur eine knappere Zeit seiner Jugend zur rein wissenschaftlichen Beschäftigung zugemessen ist, und der den weiten Weg durch das Gymnasium und die Universität nicht machen kann, trotz frühern Eintritts ins praktische Leben Zeit genug hat, um bis zu einer gewissen Abgeschlossenheit der Bildung, bis zum Genuß der Sprache und Litteratur, bis zur Bewältigung des fremden Geistes zu gelangen; es muß endlich der Stand, dessen Glieder, ohne Juristen, Theologen oder dergleichen zu sein, zu Bildung voraussetzenden Aemtern in der städtischen Verwaltung, in den Schuldeputationen, im Kirchenpatronate, in den Geschwornengerichten, in den Kammern u. s. w. herangezogen werden, das bildende Element, welches das Sprachstudium überhaupt gewährt*, in den Sprachen suchen, die neben dem allgemeineren der Bildung auch andere dem Bürgerstande wichtige Zwecke fördern helfen. Es liegt an sich gewiß kein Materialismus, kein Utilitätsprincip — dieses wird ja den höhern Bürgerschulen immer wegen ihres Studiums der neuern Sprachen vorgerückt — darin, daß z. B. die englische Sprache gelehrt wird, um dem Lernenden den Schlüssel zum Verständniß dieser Nation, ihrer Geschichte, ihrer Verfassung, ihrer Cultur, ihrer Industrie, ihres Handels an die Hand zu geben, oder um die Litteratur ihm aufzuschließen, Shakespear tiefer erfassen und begreifen zu lassen, als Uebersetzungen es gestatten, und eben dadurch manche Seite der deutschen Litteratur verständlicher zu machen. Unser höherer Bürgerstand kann, um sich als lebendiges Glied im Organismus zu fühlen und zu bethätigen, um

* Bildung wird überhaupt nur dadurch gewonnen, daß „man aus sich herausgeht, sich in ein fremdes Geistesleben hineinlebt und dasselbe auf sich zurückwirken läßt“. (Götze: Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.)

handelnd in die Gegenwart einzugreifen und sie richtig zu verstehen, der Kenntniß des Alterthums fast entbehren, aber kaum z. B. der der englischen Nation. Gibt das Studium ihrer Sprache nicht diejenige sogenannte allgemeine Bildung, die die Gymnasien gewähren, nun so müssen wir den Abstand uns gefallen lassen. Materialistisch an sich ist die Beschäftigung mit den neuern Sprachen nicht. Ja selbst, daß der correspondirende Kaufmann, oder der über die Grenze kommende commis-voyageur, oder der die englischen Bergwerke besuchende Bergmann einen rein äußern Vortheil durch die Kenntniß der Sprachen gewinnt, thut dem Werthe ihres Studiums keinen Abbruch. Auch die auf Griechisch und Lateinisch gegründete Bildung erfüllt neben ihrem idealen Zwecke noch einen andern in praxi gar nicht so sehr verachteten, sie ernährt ihren Mann. „Also hat auch der Herr befohlen, daß, die das Evangelium verkündigen, sollen sich vom Evangelium nähren.“ Es ist freilich nicht zu läugnen, daß von der Seite her, deren Forderungen man durch Gründung von höheren Bürgerschulen nachgekommen ist, auch oft unlautere Präntensionen gemacht werden. Man will, banaussisch befangen, oft die neuern Sprachen nur wegen ihrer Verbranchbarkeit im Praktischen loben, und deshalb ihre Kenntniß nur so weit, als sie nützlich ist. Ursprünglich, als die Reaction gegen die Abwege, auf welche die humanistische Bildung gerathen war, die Realschule schuf, wollte man mit den neuern Sprachen nichts anders, als was Geographie, Mathematik, Physik gewähren sollten, nämlich das Erwerben brauchbarer Kenntniß, im Gegensatz gegen das sich selbst zum Zweck machende Erlernen der alten Sprachen. Aber was kümmern uns die beschränkten Ideen Einzelner? Wir geben den Forderungen des Publicums ihren vernünftigen Sinn. Wir erkennen die Vernünftigkeit der Forderung, daß neuere Sprachen gelehrt werden, und zwar gründlicher als anderswo und sonst; aber wie sie zu lehren sind, welchem höhern und höchsten Zwecke die Art ihres Betreibens zu unterwerfen ist, was aus ihnen zu machen ist, damit sie ein Zuchtmittel des Geistes werden, ist Sache der Schule. Wir erkennen das Recht an, das ein in letzter Zeit so bedeutend gewordener Stand hat, für seinen Beruf die Unterrichtsobjecte zu bestimmen, aber die Schule beansprucht dagegen das Recht, aus diesen Objecten, unbekümmert um jede bloße Nützlichkeit, so viel formal, ästhetisch, intellectuell, sittlich Bildendes herauszuschälen, als die Natur derselben es gestattet. Niemand kann die Macht der jetzigen Industrie läugnen; es fragt sich hier nicht, wie viel Segen oder Unsegen in ihrem Gefolge ist, wohl aber handelt es sich darum, ihre Bedeutung für die Menschheit möglichst zu veredeln und ihre Macht zur möglichst wohlthätigen zu gestalten. Darum kann einzelnes

materialistisches Geschrei und nicht beirren, und den neuern Sprachen darf das nicht zur Last gelegt werden, daß sie auch praktisch verwendbar sind. Das Verlangen nach diesen Sprachen äußert sich oft ausdrücklich mit verächtlichem Seitenblick auf die alten, denen Nutzlosigkeit vorgeworfen wird. In der That kann eine solche Ansicht nur aus kleinbürgerlicher Philistosität hervorgehen. Gerade die sogenannte Nutzlosigkeit des Erlernens der alten Sprachen verleiht dem Geiste, er weiß selbst nicht wie, einen idealen Schwung; daß er sein Wissen nicht unmittelbar wieder verwerthen kann, gerade dieß gibt ihm das Selbstgefühl höherer Würde. Indessen läßt sich auch nicht einmal von den alten Sprachen sagen, daß sie bloß um ihrer selbst willen getrieben werden; auch sie sind nützlich: der Jurist bedarf des Lateinischen für sein *corpus juris*, der Mediciner versteht die Terminologie ohne Griechisch nicht, u. s. w. Das Wahre liegt aber in dem von materialistischer Seite her den alten Sprachen gemachten Vorwurf der Nutzlosigkeit, daß in der That derjenige, der, ohne für den gelehrten Stand bestimmt zu sein, ein Gymnasium besucht, um daselbe wegen seines Eintritts ins praktische Leben als Tertianer oder Secundaner zu verlassen, weder für seinen künftigen Beruf, noch für seine allgemeine Geistesbildung gefördert ist. Das Gymnasium erfüllt seinen Zweck wahrhaft nur an dem, der es ganz durchmacht, ja nur an dem, der die Universität hinterher bezieht, um im sogenannten Brodstudium mit seiner formalen Bildung ein Reales sich zum Besitz zu machen. Freilich prätendirt das Gymnasium, „der deutsche Bürgerstand solle den idealen (gymnasialen) Bildungsgang noch ferner einschlagen, den er Jahrhunderte ohne alles Nebeninteresse gewandelt ist“; es behauptet, daß nur auf ihm dem Geiste und dem Charakter diejenige Form gegeben werde, welche ihn durch eine ausgebildete und geübte freie Beweglichkeit in den Stand setzt, sich in allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens mit Leichtigkeit zurechtzufinden; daß es den idealen Sinn ausbilde, der auch den Industriellen von ihrem Berufe eine höhere Auffassung als die des bloßen Broderwerbes gebe. Nun, eine ideale Bildung strebt auch die höhere Bürgerschule mit allen möglichen Mitteln an, und die Welt ist ihr Dank schuldig, daß sie, selbst indem sie die Bedürfnisse des höhern Bürgerstandes berücksichtigt und befriedigt, die der Gefahr des Vermaterialistrens ausgefegten Bestrebungen des Publicums veredelt, bei aller Anerkennung der Ansprüche der Geschäftswelt die idealen Güter des Lebens wahrt und pflegt, und so das Entstehen von unzähligen Fachschulen hindert, deren mechanischer Abrihtung und auf das bloße Brauchbare und Nützliche gerichteten Streben leicht der dem für ihn zu allgemein bildenden Gymnasium abgeneigte Bürgerstand zusallen würde. Wohin übrigens das

Verlangen des Gymnasiums, die gemeinsame Anstalt der Bildung nicht nur für den gelehrten Stand, sondern auch für den höhern bürgerlichen zu sein, führt, zeigt die neueste Zeit, in der es drohte, durch Erweiterung seines eigentlichen Zweckes sich selbst untreu werdend und statt einer tüchtigen Sonderbildung eine cykliche erstrebend, seine Bedeutung zu verlieren und aus den Fugen zu gerathen. Und wenn das Gymnasium glaubt, daß mit der „freien Beweglichkeit“ des Geistes, die es schafft, mit seiner Entwicklung der menschlichen Anlagen und Fähigkeiten genug geschehe für den Bürgerstand, so kennt es die wissenschaftlichen Forderungen nicht, die an ihn gestellt werden, und es nicht indifferent lassen, welche Lehr-objecte die formale Bildung vermitteln, an welchem realen Substrat und durch welches dieselbe sich manifestirt. Ja die Berufsbildung, die das bürgerliche Leben erheischt, ist etwas so Eigenthümliches, daß nicht allein in der Verschiedenheit der Unterrichtsgegenstände der Unterschied zwischen Gymnasium und höherer Bürgerschule liegt, wie in der Entwicklung der verschiedenen geistigen Anlagen, der intellectuellen, der ethischen und ästhetischen das Gemeinsame, sondern daß sogar behauptet werden muß, daß derjenige mehr oder weniger um seine Jugendzeit betrogen wird, der, ohne für den Gelehrtenstand bestimmt zu sein, im Gymnasium sich vorbildet.

Daß der starke Accent, mit dem die letzte Zeit das Studium der neuern Sprachen betont hat, trotz des Hinblicks auf die künftigen technischen und industriellen Zwecke des zu bildenden Bürgers, wohl vom Utilitätsprincip zu trennen ist, von der Rücksicht auf das unmittelbar Brauchbare und Nützliche, ist nach dem Ausgeführten unsere Meinung, auch wenn leider zugegeben werden muß, daß das die idealen Güter der Menschheit bedrohende Streben nach materiellen Interessen, von dem das Publicum der höhern Bürgerschule nicht ganz freizusprechen ist, und daß sich in manchen lauten Stimmen kund gibt, hier und da auch in die Schule selbst seinen Einzug gehalten und der wissenschaftlichen, überhaupt bildenden Behandlung der neuern Sprachen die leidige Rücksicht auf ihre bloße Brauchbarkeit entgegengestellt hat. Es macht sich geltend in der mechanischen Methode, der es nur darauf ankommt, recht bald es zu einem Können zu bringen, und die sich oft mit der Bezeichnung „praktischer Lehrgang“ beschönigt und sich brüstet mit dem: *Grau, tüchtiger Freund, ist alle Theorie, doch grün des Lebens goldner Baum.* Was für Namen von Elementarbuch-, Grammatik-, Lehrbuch-Autoren begegnen wir in den Programmen! Der eine sagt, sein Lehrbuch nähme alle Mühe und Arbeit dem Lernenden und auf sich. In dem andern Buche wird dem Schüler zugemuthet, Pariser Speisefarten zu memoriren oder über Angelegenheiten des Waschtisches zu parliren. Conversation,

und zwar im engeren Sinne das gewandte Parliren, das Formelle und Phrasenhafte, die gefünstelte Ausdrucksweise des höflichen Gesellschaftslebens, die elegante Unterhaltung, deren Stoff die Toilette, der Ball, der Umgang mit Damen, die Promenade, das Theater oder die geschäftliche Unterhaltung über Waaren u. s. w., das ist die höchste und letzte Aufgabe, die auch in der höhern Bürgerschule sich mancher Lehrer gesteckt zu haben scheint. In den Elementarbüchern und Grammatiken zielen frühzeitig die Uebungsbeispiele darauf hin und geben bei Zeiten Höflichkeitsausdrücke und Conversationswendungen. In einer kürzlich erschienenen französischen „Schulgrammatik“ wird auf jeder Seite gefrühstückt, und zwar gut, oder es wird den Damen den Hof gemacht in Kroll's *Etablissement* und anderswo. Und was für französische Autoren bilden häufig die Schullectüre! Der leidigen Conversation wegen liest man das moderne Drama, das nicht vor der Aesthetik, noch weniger vor der Moral besteht. Aber auch im Uebrigen fällt bei der getroffenen Auswahl der Schullectüre der Mangel an wirklich geistbildenden, veredelnden, für das Wahre, Schöne und Gute begeisternden Werken auf, an Sachen, die den Schüler so fesseln, daß er sich mit einmaliger Lectüre nicht begnügt, daß er sie beim Abgange von der Schule gern noch mit in's Leben nimmt und nicht am Tage der Entlassung schnell losschlägt, die dem Schüler Achtung vor der französischen Litteratur, Achtung vor Geistesarbeit, vor der sittlichen und wissenschaftlichen Größe abnöthigen und jenen idealen Sinn in ihm wecken und nähren, den er, einst dem materiellen Leben ganz preisgegeben, als Gegengewicht so nöthig hat. Da darf man sich denn nicht wundern, daß eine solche „höhere“ Schulbildung nicht in bestem Ansehen bei den Urtheilfähigen steht, und daß das, was ein banausisch befangenes Publicum oder die auf Abwege gerathene Schule verschulden, den neuern Sprachen selbst zur Last gelegt wird. Der Mißcredit, in dem diese stehen, hat nun aber auch noch darin seinen Grund, daß Pädagogen, die über sie urtheilen, sie so wenig wissenschaftlich kennen und gründlich kennen. Nach der oberflächlichen Kenntniß, die man von ihnen einstmal in der Jugend gewonnen hat, wird darüber gerichtet. *Ars non habet osorem nisi ignorantem*. Nun wird nicht nur der didaktische, pädagogische Werth bestritten, sondern die Sprache an sich wird zu den *utilités* verwiesen und die Litteratur de haut en bas angesehen. Daß das Französische und Englische nicht in dem Grade, wie das Lateinische, eine fruchtbare Uebung der Denkräfte, ein zwingendes, spannendes Zuchtmittel ist, gibt Niemand eher zu, als der Realschullehrer, der zugleich im Lateinischen und im Französischen unterrichtet. Je größer die Verschiedenheit der antiken und modernen Anschauung ist, je reicher die Formgliederung der

alten Sprache gegenüber den neuern ist, je fester und lapidarischer im Lateinischen die Ausprägung der Begriffe gegenüber der Mannigfaltigkeit und Flüssigkeit der noch im Leben und Bildung begriffenen neuern Sprache ist, ein um so fruchtbareres Feld für Denkübungen muß der lateinische Unterricht sein. Nicht bloß in der Bestimmung der einzelnen Begriffe, sondern in der ganzen Syntax bietet die alte Sprache einen ergiebigeren Stoff der Bildung als die neuere. Sie ist weniger congruent dem Deutschen als diese; der Unterschied zwischen dem Lateinischen und Deutschen ist größer, als der zwischen dem Französischen und Deutschen. Die lateinische Sprache ist anschaulicher und concreter, die neuern sind gedankemäßiger und abstracter, dort stimmen ganz anders die logischen und grammatischen Verhältnisse in Structur und Wortstellung überein, die durch den Formenreichtum gegebene Präcision des Ausdrucks steht gewaltig gegen die moderne Weiterschweifigkeit und Ungenauigkeit ab. Diese Unterschiede beruhen auf dem Gegensatze antiker und moderner Sprachbildung. Aber wenn man nun deswegen so gering vom Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische denkt, daß man sagt, „es gleiche einem Spiel, weil bei dem fast gänzlichen Zusammenfallen und Decken des einen Begriffs durch den andern alles Schwere und Anstrengende wegfällt“, so kann das nur in einer gänzlichen Unkenntniß des Französischen seinen Grund haben. Steht diese Sprache dem Lateinischen an bildender Kraft nach, so bietet sie doch noch immer für den Deutschen, bei dem großen Contraste zwischen seiner Sprache und der französischen, ein fruchtbares Feld für tüchtige Geistesgymnastik, für Selbstthätigkeit, für geistiges Arbeiten und Ringen. Gut französisch sich ausdrücken, ist schwerer, als gut lateinisch. Das letztere erreichen verhältnißmäßig mehr, als das erstere. Die Schwierigkeit liegt nicht allein in dem vielen Material, das man sich bloß gedächtnißmäßig anzueignen hat, sondern auch darin, daß die französische Sprache so logisch ist, so stricte Regeln hat, so klar und bestimmt ist, während wir Deutsche uns dessen nicht in gleichem Grade rühmen können. Hegel sagt in seiner Philosophie des Geistes mit Recht: Die Schärfe des Verstandes der Franzosen offenbart sich in der Klarheit und Bestimmtheit ihres mündlichen und schriftlichen Ausdrucks. Ihre den strengsten Regeln unterworfenen Sprache entspricht der sicheren Ordnung und Bündigkeit ihrer Gedanken. Während wir Deutsche mit unserer innerlichen, gemüthlichen Weise, mit unserm träumerischen Denken und Dichten uns in vielen überschwänglichen Ausdrücken, in ungenauen Satzbildungen, in lockern Satzverbindungen ergehen, huldigt die französische Sprache einem unbedingten Cultus der Form und hat sich zu einer unerbittlich scharfen Disciplin des Ausdrucks zusammengerafft. „Jeder

Begriff, sagt Herr Director Schneider in Bielefeld, und jeder Kenner der französischen Sprache wird darin einstimmen, hat im Französischen sein bestimmtes Wort und gewöhnlich nur die: einzige, so daß das Wort gleichsam eine Münze von ganz festem, klar erkennbarem Gepräge ist; jeder Gedanke ferner, also jeder Complex von zusammengehörigen Worten, hat eine sehr bestimmte Wortfolge; jeder vollständige, größere Satz endlich, der aus mehreren kleinern besteht, hat ein ganz festes Gepräge, eine ganz strenge Ordnung dieser einzelnen Sätzchen und Wortverbindungen. Diese Herrschaft der Regel, diese logische Ordnung der Worte und Sätze ist der wesentlichste Grundzug der französischen Sprache. Unsere deutsche Gefühlserschwommenheit, diese ganze geniale Zerfahrenheit, dieser faustische Tiefinn des germanischen Geistes findet in einer so strengen Schule, wie das Französische ist, keine Stätte; Willkür und Grenzenlosigkeit des deutschen Ausdrucks müssen sich zuvor beruhigen und beschränken, um in dem fremden Idiom nur eine annähernde Terminologie zu finden. Denn das gerade ist die Macht des französischen Sprachgeistes, daß er selbst das Dunkle, das scheinbar Unausprechliche in die Formgeschlossenheit und Klarheit einer bestimmten Wortfassung zu bannen weiß. Er unterwirft selbst die Bilder der Herrschaft des Gedankens, die Lust des Empfindens dem Gesetz, die Phantasie mit ihrer Schrankenlosigkeit der Regel. Alles sogenannte Jenseitige, Transcendentale streift er nieder, nennt jedes Ding bei seinem wahren Namen und kommt auf dem geradesten Wege zum Ziele.“ So ist diese Sprache ein wichtiges formales Bildungsmittel, eine tüchtige Propädeutik des Geistes durch grammatische Zucht und Methode, wenn auch das Lateinische mehr leistet und durch den Gegensatz antiken und modernen Geistes den Vorsprung hat. Nur die allgemein anzutreffende Oberflächlichkeit der Kenntniß des Französischen kann das läugnen. Eben diese Unkenntniß ist Schuld, daß man die modernen Sprachen auch an und für sich betrachtet, von ihrem didaktischen Werthe abgesehen, als mangelhafte Formationen, die gegen die Vorzüge der alten Sprachen gewaltig abstehen, betrachtet. Man accentuirt den Wohlklang der letzteren, die volleren Laute, die in den neuern Sprachen sich abschleifen, wodurch eine größere Gleichförmigkeit eintritt. Diese ist allerdings, phonetisch genommen, ein Mangel, aber es geht damit, und das ist wichtiger, Hand in Hand eine größere logische Ausbildung. Je mehr der Verstand eines Volkes sich ausbildet, um so mehr wird seine Sprache von logischer Seite gewinnen, und gegen dies alles Uebrige, der Wohlklang und die Fülle, als das Unwichtigere, zurücktreten. Mit der Einbuße des Materischen und des Plastischen wächst die Fähigkeit, die allerverschiedensten Verhältnisse auszudrücken, und das ist doch

immer die Hauptsache. Die Geringschätzung gegen die neuern Sprachen, die sich unter anderm ausdrückt in den Anforderungen der wissenschaftlichen Prüfungscommissionen an die Examinanden, in der Stellung der Lectoren an den Universitäten, in der Sorglosigkeit, mit der man den Mangel an Gelegenheit, sich gründlich und wissenschaftlich in der modernen Philologie auszubilden, fortbestehen läßt, äußert sich auch oft dahin, daß die Kenntniß des Französischen und Englischen etwas in wenigen Monaten Erreichbares sei. Kein Irrthum ist gröber, als das Studium jener Sprachen für leicht zu halten. Wer solchen Wahn hegt, kennt sie nicht; der hat noch nie versucht, sich ernstlich mit ihnen zu beschäftigen. Herr Dr. Blüx hat das Verdienst, in einem Programme diesen Irrthum gründlich widerlegt zu haben. Zu läugnen ist allerdings nicht, daß den Verehrern der neuern Sprachen, die aus Unkenntniß sie für ein leicht zu bewältigendes Material halten, zur Geringschätzung ein gewisses Recht gegeben wird, wenn man an die Leichtigkeit und den Leichtsinns denkt, womit manche Lehrer der neuern Sprachen selbst sie tractiren, an die naive Unbedachtlichkeit, mit der Mancher sie lehrt und lehren zu können glaubt, eine sich die Mühe wissenschaftlicher Forschung und praktischer Durchbildung zu geben. Wir wollen hier gar nicht von dem humbug sprechen, der außerhalb der Schule getrieben wird, oder von der Gewissenlosigkeit, mit der Ignoranten Bücher schreiben. Selbst innerhalb der Schule werden die modernen Sprachen nicht immer mit dem Bewußtsein der Kraftanstrengung, die ihr Studium erheischt, oft mit Sorglosigkeit und Nachlässigkeit gelehrt. Da schreibt ein Director einer Realschule eine französische Literaturgeschichte, die an einem Duzend Schulen eingeführt wird und die gleichwohl von Barbarismen und Solöcismen wimmelt. Que dire, sagt Richier im Herrig'schen Archiv mit Bezug auf denselben, *de ces prétendus écrivains français qui tirent à bout portant sur la grammaire et la syntaxe, et par leurs efforts maladroits excitent en nous un sentiment de compassion mêlé de colère?* Für den von Barbier gesammelten *Antibarbarus* (1853, Frankfurt bei Brönnner) ist das Französische vieler Real- und Gymnasiallehrer eine reiche Fundgrube gewesen. Derselbe hatte Anstand genommen, die in den stilistischen Versuchen der Schüler vorkommenden Latinitäten, Germanismen, Solöcismen aufzunehmen, weil er derartige Verstöße nur bei der in der engen Schulumwelt lebenden Jugend finden zu können glaubte und nicht erwartete, daß Aehnliches in die Erzeugnisse öffentlich wirkender Lehrer sich verlaufen könnte. Bald aber nahm er wahr, daß nicht wenige für den öffentlichen Unterricht bestimmte Lehrbücher, sowohl in ihrem Texte, als auch in der Vorrede, in der Einleitung, in den untergelegten Noten jenen Schüler-

versuchen ähnelten. Oft genügte sogar der Titel, um den Grad der Correctheit zu documentiren. Der Eine sprach von *collection de classics*, ein Anderer kündigte sein Buch als *théorétique et pratique* an, ein Anderer sprach vom Unterricht *sur les Gymnases* und dergleichen mehr. An fünfzehn französischen Programmabhandlungen zeigt Barbieur in der *Revue* (1852, Januar) die Fehler, welche öffentlich angestellte, mit facultas betraute Lehrer sich haben zu Schulden kommen lassen. Wir wollen hier keinen Extract aus dem umfangreichen Verzeichniß geben. Blicken wir in manche der verbreitetsten Grammatiken, so tritt uns dieselbe In-correctheit entgegen, wenn auch nicht in dem französischen oder englischen Material, so doch in den schiefen, unlogischen, unvollständigen Regeln. Unsere Polemik soll hier nicht die Methode treffen. Nach dieser Seite hin ist der Kampf schon zu oft geführt; die Meinungen divergiren in Bezug auf Methode so weit und es erhebt sich darüber ein so wirres Geschrei, daß wir wenigstens nicht an dieser Stelle uns zu entscheiden wagen. Wenn man sich beklagt, daß die neuern Sprachen in einer empirischen, unwissenschaftlichen Weise gelehrt werden, wobei es nur auf Einprägen von Einzelheiten, nicht auf Zurückführen des Einzelnen aufs Allgemeine, nicht auf Darlegung des Grundes der Erscheinung abgesehen ist: so wird erwidert, daß die Sprache in der Wirklichkeit zum empirischen Gebrauch vorzugsweise bestimmt, daß mithin auch ihre empirische Behandlung ein von Generation zu Generation sich aufdrängendes, unabweisliches Bedürfniß ist. Will man mit *Ma ger* die genetische Methode, so werden von anderer Seite dessen „künstlichen, gelehrt und wissenschaftlich sich gebahrenden Sprachbüchern die knappen, höchst gescheut auf die Knabenlust zur Räthsellösung berechneten *Ahn'schen Werke*“ vorgezogen; anderswo wird die genetische Methode für zu spiritualistisch erklärt. Gegen *Schifflin*, *H. A. Müller* u. s. w., die mehr oder weniger reine *Analogetiker* sind, vindicirt *Knebel* der *Anomalie* ihr Recht an der Sprachbildung; wer nun die Analogie anerkennt, geräth nach ihm in endlosen Streit mit dem lebendigen Sprachgebrauch oder muß die Anomalie durch gesuchte Distinctionen zu beseitigen suchen. Hier und da hat man das *Becker'sche* Sprachsystem auf die französische und englische Sprache übertragen zu müssen geglaubt, aber sich starke Anfechtung gefallen lassen müssen, und da man einen Sprachbau auf dem Grundriß einer andern, dem Geiste nach verschiedenen, errichtete, sich den Vorwurf der Versündigung an dem französischen oder englischen Sprachgeiste zugezogen. Ein sehr gewöhnlicher Standpunct, den viele Lehrer der neuern Sprachen einnehmen, ist der, daß es bei einer Grammatik gar nicht auf strenge Anordnung, auf ein geschlossenes Ganze, auf eine (relative) Vollständigkeit ankomme, daß die Ausbildung des Sprach-

gibt die Hauptsache ist, die Grammatik daher vollständig genüge, wenn sie nur „einzelne“ Regeln als Anhaltspuncte gäbe. Ja es wird die Möglichkeit bestritten, die neuern Sprachen grammatisch zu erlernen, indem bestimmte, weitgreifende Regeln aufzustellen. Nun, wir wollen einmal alle diese Ansichten gefallen lassen, die Methode als gleichgültig ansehen, jede Grammatik gutheissen, auch wenn sie alle Fortschritte in allgemeinen Grammatik ignorirt, ein antiquirtes System bringt, eine Auflistung von Regeln, welche weiter nichts geben, als das Was, die Erscheinung; wir wollen uns gefallen lassen, daß die Kategorien nach Demat bestimmt sind, ja wir wollen selbst Ossenbör in Realschulen einführen: aber eine Forderung glauben wir doch an eine Schulgrammatik stellen zu können, nämlich die, daß sie correctes Französisch oder Englisch lehrt und nicht in ihren Regeln eine Versuchung zu Fehlern wird oder in ihren Beispielen der Regel spottet. Diejenigen Grammatiken sollte man doch wenigstens aussterben lassen, auf die der Schüler sich berufen kann bei Fehlern, die ihm der Lehrer im Exercitium nicht angestrichen hat. Das richtige, oft spasshafte Definitionen gegeben werden, daß man oft unglücklich eintheilt, z. B. die verbes. in 1. actifs, 2. passifs, 3. neutres, 4. pronominaux, 5. impersonnels, daß die Verfasser die Wörterclassen nicht sicher unterscheiden können, z. B. wie J. Herrmann, en vor dem gerondil für eine Conjunction, die Adverbien en und y für relative Pronomina halten, das schadet wenigstens nicht der materiellen Correctheit. Anders ist es, wenn Regeln aufgestellt werden, die in ihrer Anwendung zu Fehlern verleiten, und deren liefern viele sehr verbreitete Grammatiken. Noch schlimmer ist es, wenn selbst die Uebungsbeispiele die Ignoranz des Autors documentiren. Indessen solche Bücher fristen wohl nur außerhalb der Schule ein kümmerliches Dasein. Aber die bloße Existenz solcher Nachwerke bezeugt die Leichtfertigkeit, mit der vielfach die neuern Sprachen behandelt werden. Es ist nicht denkbar, daß Jemand eine lateinische Sprachlehre verfaßt, der nicht tactfest in der Conjugation von amare ist, oder in der Rection der Verba utor, fruor, laetor. Wir haben aber — allerdings erwähnen wir damit das Aeußerste — ein französisches Sprachbuch von einem öffentlich angestellten Lehrer, in dem, um von Vielem eins zu erwähnen, stattdeswegen regelmäßig mit dem Sans construit ist, und in neuerer Zeit erlebt eine englische Grammatik Auflage über Auflage, in der gegen die fragende und verneinende Form der Verba, so wie überhaupt gegen die einfachsten etymologischen und syntaktischen Bestimmungen die größten Verstöße gemacht sind. Doch das sind nur die extremsten Verirrungen. Bleiben wir nur bei dem Gewöhnlicheren stehen, so muß man einräumen, daß Speculation und Mittel-

mäßigkeit nirgends geschäftiger sind, als auf dem Gebiete der modernen Philologie.

Unser Plaidoyer, durch das wir Achtung dem Studium der neuern Sprachen vindiciren wollen, ist unversehens zu einer herben Anklageacte geworden. Wir haben alles Mögliche zugestanden, allerdings müssen wir nun für uns das *abusus non tollit usum* geltend machen. Es ist nicht zu leugnen, daß der bildenden Behandlung des Französischen und Englischen immer die Beziehung auf das rein Nützliche im Wege steht, und daß die Natur dieser Sprachen sowohl, als die Art des Zweckes, zu dem sie häufig gelernt werden, die Gefahr leichtfertiger Behandlung mit sich bringt. Gleichwohl ist ein größerer pädagogischer und wissenschaftlicher Ernst nicht nur nicht unmöglich, sondern sicherlich auch in den meisten höhern Bürgerschulen wirklich vorhanden.

Ehe wir zu unserm speciellen Thema kommen, möchten wir noch eine Frage erledigen. Es ist öfter davon die Rede gewesen, daß es die Rücksicht auf einen gewissen Stand ist, welche die höhere Bürgerschule die neuern Sprachen cultiviren läßt. Sie will diesem Stand das unumgänglich nothwendige positive Wissen und materielle Können geben, freilich dieses Reale zugleich als Mittel betrachtend, um den Geist überhaupt zu bilden, seine Kräfte zu wecken, und ihn allseitig zu fassen. Liegt denn überhaupt ein berechtigtes Princip darin, daß eine höhere Bildungsanstalt, die nicht wie die Fachschule für ein gewisses Gewerbe mechanisch oder praktisch vorbereiten will, in den Dienst eines Standes tritt, eine Berufsbildung sich zum Ziele setzt, und so sich neben das Gymnasium stellt, in der Voraussetzung, daß dieses ebenfalls nicht eine allgemeine Bildung gibt (sonst wäre die höhere Bürgerschule unnütz), sondern eine Berufsbildung, und zwar für den Gelehrtenstand erzielt? Wollten beide Schulen die sogenannte allgemeine Bildung, dann schloßen sie sich einander aus, und es müßte heißen: *εἰς κοίπανος ἔστω*. Nur wenn sie jede eine Berufsbildung zur Aufgabe haben, ist die höhere Bürgerschule berechtigt. Der Begriff allgemeine Bildung oder Humanitätsbildung würde von der Anstalt, die eine solche sich als Ziel setzt, verlangen, daß die formale Bildung zur harmonischen werde, indem die verschiedenen geistigen Anlagen gleichmäßig entwickelt werden, und daß zu diesem Zwecke die reale zur cyklischen wird, indem ein gewisser von der geistigen Entwicklung einer Nation abhängender Complex von (Sprach- und andern) Wissenschaften so berücksichtigt wird, daß die sprachlichen Kenntnisse vor den nicht sprachlichen, die anti-sprachlichen vor den modern-sprachlichen kein unverhältnißmäßiges Uebergewicht erhielten. Wir könnten das Princip, daß im Gegensatz gegen diese so

definierte allgemeine Bildung nur im Begriff Berufsbildung ein vernünftiger Sinn liegt, lemmatisch hier hinstellen, nachdem die Revue schon längst diesen Punct festgestellt hat, wenn es nicht mit dem Zwecke dieser Zeilen, den Unterricht in den neuern Sprachen in seiner ganzen Berechtigung darzustellen, zusammenhinge, noch einmal darauf einzugehen, welcher Sinn darin liegt, daß die höhere Bürgerschule, trotz ihrer Hochstellung der idealen Bildung, ihre Aufgabe sich so beschränkt, daß sie für Wahl ihrer Lehrobjecte, also auch der Sprachen, die Bedürfnisse eines Standes, nämlich des höheren bürgerlichen, als normirend anerkennt. Dächte man bei dem Worte Stand, wie es hier öfters gebraucht ist, an äußerliche, zufällige, unwirkliche Unterschiede, wie Bürger- und Adelstand, an Casten, in die, wie in Indien, die Geburt allein den Menschen verweist, an Stände, denen, wie im platonischen Staate, der Regent die Individuen zuweist, oder auf der andern Seite an einzelne Gewerbe und Beschäftigungen, so würde die höhere Bürgerschule mit ihrer Aufgabe einer Berufsbildung sich neben die Ritterakademien oder neben die Fachschulen u. dgl. stellen. Es gibt aber eine wirkliche und eine so vernünftige Verschiedenheit der Besonderung der bürgerlichen Gesellschaft, daß von da nothwendig das Vorbild oder Urbild zu nehmen ist, wonach der Einzelne gebildet werden muß. Dieß ist (wenn wir von dem sogenannten substantiellen Stand absehen, der sein Vermögen an den Naturproducten eines Bodens, den er bearbeitet, hat, dessen Erwerb jetzt aber auch mehr auf eine reflectirende Weise, fabrikmäßig oder kaufmannsartig betrieben wird) der Unterschied des Standes, des Gewerbes, der die Formirung des Naturproducts zu seinem Geschäfte hat, oder den Tausch der Producte durch das allgemeine Tauschmittel, und des allgemeinen Standes, der die allgemeinen Interessen des gesellschaftlichen Zustandes zu seinem Geschäfte hat und der directen Arbeit für die Bedürfnisse dadurch enthoben ist, daß er vom Staate, der seine Thätigkeit in Anspruch nimmt, schadlos gehalten wird. Der Mensch ist dadurch etwas Substantielles, daß er einem dieser beiden Stände angehört. Daß das Individuum sich sträubt, durch Einordnung in einen besondern Stand in die bestimmte Besonderheit zu treten und dadurch sich Wirklichkeit zu geben, dieß vielmehr als eine Beschränkung seiner allgemeinen Bestimmung und als eine bloß äußerliche Nothwendigkeit anseht, hat seinen Grund im abstracten Denken, das über das Allgemeine und Unwirkliche nicht hinwegkommt. An dem Stande hat der Einzelne die bestimmte Form, in welcher sein Dienst im Reiche Gottes, seine Förderung der Wissenschaft und Wahrheit, sein Cultus des Schönen zur Erscheinung kommt. Der Stand ist das irdische Gefäß himmlischer Güter. Es ist

hier nicht die Rede von einzelnen Gewerben, Handirungen, Berufsarten, und dem unmittelbar dazu nöthigen speciellen Verstehen und Können, sondern von den beiden Lebenssphären im Ganzen und Großen. Scheiden wir nun für unsern Zweck aus der einen die Gruppe von Gewerben aus, die mehr auf einem rein mechanischen Betrieb beruhen, so bleiben als die beiden Kreise, für deren Bildung die Schulen zu sorgen haben, der höhere Bürgerstand und der oben so genannte allgemeine Stand. Beide gründen ihre Wirksamkeit auf eine geistige Thätigkeit, auf das Denken. Wissenschaftliche Kenntnisse, am Großen und Schönen genährter Geist, von der Wahrheit durchdrungener Sinn sind die Grundlagen beider. Aber die geistige Arbeit ist trotzdem eine verschiedene. Es würde vom Hauptthema zu weit abführen, diesen Unterschied näher zu detailliren. Er gibt zugleich den der höhern Bürgerschule und des Gymnasiums. Was durch die Schule zu Stande kommt, ist die Fähigkeit der Individuen, dem öffentlichen Leben anzugehören. Die Wissenschaft, die Geschicklichkeiten, die erworben werden, erreichen erst ihren wesentlichen Zweck in ihrer außer der Schule fallenden Anwendung. Da das öffentliche Leben ein verschiedenes, da die Anwendung der Kenntnisse eine verschiedene, so kann nicht eine Schule die ganze Ausbildung des Volkes übernehmen. * Mit dem Abstractum Bildung ist nicht viel gesagt; es handelt sich immer darum, wozu das Individuum zu bilden ist. Freilich gibt es eine allgemeine Bildung, eine solche, die alle Schulen gemeinsam haben, denn es gibt eine allgemeine Bestimmung des Individuums, und diese ist die immer größere Erhebung über die bloße Subjectivität, oder anders ausgedrückt: der Geist realisirt seine Bestimmung, indem er vom Zusammenhange mit der Natur, von seinen natürlichen Qualitäten, immer freier wird. Weiter gibt es eine allgemeine Bildung, sofern der Mensch aus dem particulären Wissen von unbedeutenden Dingen der nächsten Umgebung zu einem allgemeinen Wissen sich erhebt, durch welches er eine größere Gemeinschaftlichkeit der Kenntnisse mit andern Menschen erteicht, und in den Besitz allgemein interessanter Gegenstände kommt. Aber neben oder über dieser

* Die Frage, welche überhaupt nicht so gestellt werden sollte, ob die Trennung der eine höhere Bildung erstrebenden Jugend durch zwei verschiedene Wege gehende Schulanstalten ein Schade sei, oder Schaden anrichte, welche von Hrn. Prof. Quack unentschieden gelassen wurde, wird sicher falsch entschieden, wenn man nicht davon ausgeht, daß die Bildung, welche das Gymnasium ohne nachfolgende Universität vermittelt, eine nicht abgeschlossene, vollendet durch Universitätsstudien aber nicht bloß, wie die der höhern Bürgerschule, eine höhere, sondern geradezu die höchste ist, an welche die der höhern Bürgerschule nie heranreicht. E.

Bildung, die eine Schule nicht so allgemein sich als Aufgabe stellen kann, wenn sie einen bestimmten innern Halt im Charakter haben will, steht diejenige, welche an den wirklichen Verhältnissen der Menschheit ihr Maß und ihre Geschlossenheit hat. Nicht derjenige ist, wie Hegel sagt, ein gebildeter Mensch, der über einen jeden Gegenstand etwas zu sagen weiß (ihm, dem Universalgenie, das nicht bloß a priori construierte, sondern a posteriori viel wußte, muß man das zu Gute halten), sondern wer zunächst von einem festen Standpunkte gewisse Dinge beurtheilen kann, womit sodann natürlich das leichte Auffinden von allgemeinen Gesichtspuncten an andern Dingen zusammenhängt. Also diejenige Bildung, die ihr Urbild in dem weitern Verufe des zu bildenden hat, ist allein eine berechtigte für die Schule. Sie allein gibt einer Anstalt Bestimmtheit und Geschlossenheit. Sie hat schon längst die Volksschule neben dem Gymnasium bestehen lassen; sie hat, nachdem aus dem Bürgerstande ein höherer sich herausbildete, für den die Volksschule nicht mehr ausreichte, die höhere Bürgerschule geschaffen. Der höhere Bürgerstand verlangt zunächst von dieser bestimmte Lehrobjecte. Ist es wohl nur die Nützlichkeit, die dieses oder jenes vorschreibt, so tractirt es doch die Schule ohne diese enge Rücksicht, sie stärkt an ihm die Geisteskräfte und lenkt den Sinn auf die ewigen Ideen: gerade wie das Gymnasium die alten Sprachen, die in der That nur Mittel sind, um die Universitätsstudien einst betreiben zu können, den Unterricht darin als Zweck ansieht. So werden, wenn auch, weil der Stand, dem wir in unserer Zeit uns widmen, ein Ausschließenderes als bei den Alten ist, wir des Lebens im Ganzen in einem ausgedehnteren Sinne verlustig gehen, doch in uns in der Schule die Vorstellung und der Begriff eines vollständigen Lebens geschaffen und bewahrt. Aber nicht bloß die Wahl der Unterrichtsobjecte macht das Wesen der höheren Bürgerschule, die Methode ist auch eine besondere. Sie lehrt die Wissenschaften und Sprachen anders, als das Gymnasium; sie hat keine Gelehrte zu bilden; sie übergibt ihre Schüler unmittelbar dem praktischen Leben und hat keine Universität nach sich. Sie will freilich nicht den Schüler bloß befähigen, die Resultate der Wissenschaft auf die bürgerlichen Gewerbe anzuwenden, aber sie will auch nicht ganz allgemein, d. h. ins Blaue hinein, ihr Material an den Mann bringen. Selbst in der sittlichen Erziehung liegt etwas Eigenthümliches in der höhern Bürgerschule. Es ist auffallend, daß fast alle, die über das höhere Bürgerschulwesen geschrieben haben, trotz der divergirendsten Ansichten über die Idee desselben, die Zucht besonders accentuiren, nicht in der Weise, wie jede Schule darauf den Nachdruck legt, sondern als eine specielle Hauptaufgabe der höhern Bürgerschule. So

Körner in seinem Buche: die Bedeutung der Realschulen, so Günther in seinem: Schulwesen im protestantischen Staate. Ja letzterer erwartet sogar Viel von ihr in rein kirchlicher Beziehung. „An Laien — um dieses falsche Wort der Kürze halber zu gebrauchen — an Laien, welche in Gottes Wort Bescheid wissen und welche das Leben kennen, thut es unserer Kirche noth, wenn sie aufhören soll, eine Theologenkirche zu sein, wenn sie ihre Aufgabe, das Reich Gottes auf die Erde herabzubringen, in schnellerer Annäherung zum Ziel erfüllen soll, als bisher. Und solche Laien müssen uns die Realschulen bilden!“ Wir wollen nur beim Sittlichen überhaupt stehen bleiben, so setzt die höhere Bürgerschule ihre Aufgabe darin, und rein in Hinblick auf den Stand, für den sie bildet, in noch entschiedenerer Weise als das Gymnasium durch die Zucht ihren Schülern Pflichterfüllung, Ordnung, Pünctlichkeit, Genauigkeit, Treue im Großen und Kleinen praktisch anzuerziehen und ihnen unbewußt zur Natur ihres Wesens zu machen. Das Gymnasium wird nie diese Disciplin erschaffen lassen, aber es kann daneben auch eher noch die praktische Erziehung, die Entwicklung des Willens, die Charakterbildung von seinem Hauptgeschäft, dem Unterricht, als unmittelbaren Erfolg erwarten, das Ethische mit dem Intellectuellen, oder mit der allgemeinen Bildung in unmittelbaren Zusammenhang bringen, sofern die Erkenntniß des Wahren auch Einfluß auf den Charakter haben muß, da Kopf und Herz, Denken und Empfinden nur in der Abstraction zu trennen sind. Es kann vom Unterricht für das Sittliche auch insofern mehr erwarten, als „die formelle Bildung zum sittlichen Handeln nothwendig ist; denn es gehört zu einem solchen Handeln die Fähigkeit, den Fall und die Umstände richtig aufzufassen, die sittlichen Bestimmungen selbst wohl von einander zu unterscheiden, und die passende Anwendung von ihnen zu machen. Diese Fähigkeit ist es aber gerade, welche durch den wissenschaftlichen Unterricht gebildet wird; denn er übt den Sinn der Verhältnisse, und ist ein beständiger Uebergang in der Erhebung des Einzelnen unter allgemeine Gesichtspuncte, und umgekehrt in der Anwendung des Allgemeinen auf das Einzelne. Die wissenschaftliche Bildung hat überhaupt die Wirkung auf den Geist, ihn von sich selbst zu trennen, aus seinem unmittelbaren natürlichen Dasein, aus der unfreien Sphäre des Gefühls und des Triebes heraus zu heben, und in den Gedanken zu stellen, wodurch er ein Bewußtsein über die sonst nur nothwendige, instinctartige Rückwirkung auf äußere Ein-drücke erlangt, und durch diese Befreiung die Macht über die unmittelbaren Vorstellungen und Empfindungen wird; welche Befreiung die formelle Grundlage der moralischen Handlungsweise überhaupt aus-

macht. * Eine solche Vermittlung des Sittlichen ist für die höhere Bürgerschule nicht ausgeschlossen, aber ihre specielle Rücksicht auf einen gewissen Beruf läßt sie mehr als jede andere Schule ihre Energie darauf richten, durch die Zucht unmittelbar den Schüler im Sittlichen wie in einem substantiellen Elemente zu erhalten, sittliche Grundsätze als Sitte an ihn zu bringen und zur Gewohnheit zu machen. Was derselbe in ethischer Beziehung einst im öffentlichen Leben soll, dazu wird er in der Schule, in einem eben so wirklichen Verhältnisse als das Leben selbst, in einer Sphäre, die ihren eigenen Stoff und Gegenstand, ihr eigenes Recht und Gesetz hat, praktisch durch Gewöhnung gebildet.

Unser Zweck war, die höhere Bürgerschule in ihrem Unterschiede von anderen Schulen, und darum in ihrem Rechte darzustellen. Mit der Berufsbildung, die ihre Aufgabe ist, ist das Studium der neuern Sprachen zugleich als ein vernünftiges gesetzt. Wir kommen zu unserm speciellen Thema: Welches ist der Zweck und daher die Behandlung des Unterrichts in diesen Sprachen in der höhern Bürgerschule? Wir haben zu prüfen, ob die Schule ihre Aufgabe erfüllt, wenn sie entweder vorzugsweise ein Können, d. h. Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache, so weit sie im praktischen Leben, in der Conversation und im Geschäfte zu handhaben ist, mit Hülfe einer sogenannten praktischen Methode, die Alles, was nicht direct zum Ziele führt, außer Acht läßt, erstrebt, oder wenn sie die Sprache vorzugsweise als Mittel betrachtet, um den Schüler formal und ästhetisch zu bilden. Nach den in Schulen gebrauchten Lehrmitteln zu urtheilen, ist das Eine oder das Andere der Hauptzweck, der im Unterrichte den Lehrern vorschwebt. Indem wir uns gegen beide Behandlungsweisen erklären, auch keine mechanische Verbindung derselben zulassen, stellen wir als Princip auf, daß die höhere Bürgerschule die neueren Sprachen vorzugsweise und dem letzten Zwecke nach so zu lehren hat, daß der Schüler dadurch den Schlüssel gewinnt, um sich ein Reales aufzuschließen. Dieß Reale ist, um auch dieses gleich vorweg anzudeuten, die Geschichte der fremden Nation. Geschichte ist ein weitgeschichtiges Wort; alles Mögliche hat eine Geschichte. Wir meinen das Wort in einem besondern Sinne. Davon nachher.

Die eine Weise der Behandlung, die gewöhnlichere, ja die fast allgemeine, ist die, welche Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache, das Können im Auge hat, und zwar vorzugs-

* Hegel in seiner dritten Gymnasialrede.

weise (dies Wort kommt hier schon wieder, weil die verschiedenen Methoden nie ganz rein und unvermischt auftreten) das Sprechen der fremden Sprachen im engern Sinne, nämlich die Conversation des gesellschaftlichen modernen Pariser oder englischen Lebens (auf Bällen, bei Tische, auf dem Dampfschiffe u. s. w.) Dazu werden in seltneren Fällen die berühmtesten Gespräche mit Schneider und Hofhändler benutzt, vielmehr, da diese ihren Credit verloren, Grammatiken, deren Uebungsbeispiele und Lesestoff auf die Conversation vorbereiten, ferner systematische, nach dem Stoff geordnete Vocabularien. Das Ziel dabei ist, daß der Schüler, der einst auf Reisen oder sonst mit Ausländern zusammen trifft, sich mündlich unterhalten kann. Die schriftlichen Uebungen, die bei dieser Art der Behandlung des Unterrichts angestellt werden, erstrecken sich besonders auf Brieffschreiben, damit man im Nothfalle einmal an einen Ausländer schreiben, oder Vater und Mutter in fremden Zungen zum Geburtstage gratuliren kann. Oder die Correspondenz ist eine geschäftliche, besonders kaufmännische. Der Schüler lernt Tratten abfassen, Marktberichte u. dgl. Die Lectüre hat denselben praktischen Zweck. Sie ist in den seltensten Fällen so einseitig, wie die Vorträge einer englischen Chrestomathie sich ausdrückt: „Eine höchst unzuweckmäßige Lectüre ist die Ent- und Verführungsgeschichte des Vicar of Wakefield, Thomson's seasons, Young's night-thoughts, warum nicht auch noch Shakespeare? Schade um die Mühe und die Zeit, welche Handelschüler auf das Verstehen dieser sonst sehr guten, aber nicht für den Handel berechneter Bücher verwenden“. Aber sie liebt das Drama von Scribe, A. Dumas, der Wendungen wegen, die in der Conversation gut anzu bringen sind. Sie ist auch zuweilen classisch, aber mit dem unfehlbaren questionnaire. Sie zieht Chrestomathieen ganzen Werken vor. Was die Grammatik betrifft, so gibt man zwar außer der Formenlehre auch einige syntaktische Regeln, aber man hält mehr von der Ausbildung des Sprachgefühls durch die Praxis. Die Anordnung des Stoffes ist äußerlich, die Fassung der Regeln mechanisch, die Auswahl willkürlich. Im Allgemeinen ist die Grammatik eine Anleitung, sich vor einigen gröbern Fehlern zu hüten. Sie wird definiert als *l'art de parler et d'écrire correctement*.

Wenn wir in Folgendem nachweisen, warum diese Art von Sprachunterricht der höhern Bürgerschule nicht genügen sollte, so ist dabei nicht unsere Meinung, als ob bei einem solchen mehr praktischen Verfahren der Geist nicht auch formal gebildet würde. Formale Bildung wird gefördert in höherem oder geringerem Grade, so oft der Mensch eine Sprache erlernt. Sprechen ist Denken. Es bildet, verschiedene Sprachen zu er-

lernen, weil das die Leichtigkeit gibt, sich in verschiedene Denkweisen hinein zu versetzen; wer nur sein Idiom versteht, hat sich mehr oder minder in einen engen Gedankenkreis gebannt. Und ist es auch nur auf mehr mechanischem Wege, daß man sich in das fremde Idiom hincinlebt, das Bildende ist nicht ganz abzusprechen. Ebenso fern liegt uns der Gedanke, daß die höhere Bürgerschule durch die bezeichnete Aufgabe etwas Leichtes sich auferlege. Im Gegentheil, um nur etwas Erträgliches im Parliren zu leisten, ist ein gehöriger Aufwand von Zeit und Kraft nöthig. Auch gegen das Mechanische an sich sprechen wir uns nicht aus. Es hat im Unterrichte überhaupt seine große Bedeutung. Was der Gehorsam im Sittlichen, ist das Mechanische im Lernen. Das Gedächtniß, das Auswendiglernen ist zu üben, ehe der Verstand an die Reihe kommt, oder vielmehr liegt im mechanischen Lernen die erste Uebung des Verstandes. Die Intelligenz des Kindes ist ihrem Begriffe nach Gedächtniß; die Stärke des Gedächtnisses das alleinige Maß für die Energie der Intelligenz. Eine andere Frage aber ist die, wie weit das Mechanische im Rechte ist, und wo der Anspruch des Rationellen beginnt. Am wenigsten aber fällt uns ein, die Bedeutung des Könnens im Sprachunterrichte zu verkennen. Ja das Können, die Technik ist das alleinige Ziel, und das bloße materielle Wissen ist ihm untergeordnet. Aber es ist ein Unterschied zwischen Können und Können, ob der Schüler über Angelegenheiten des gewöhnlichsten Alltagslebens sich ausdrücken lernt, oder ein historisches Thema in fremder Sprache gewandt zu behandeln weiß. Ein feiner Kenner der französischen Sprache, der um den französischen Unterricht großes Verdienst hat, in seinen Lehrbüchern einen praktischen Antibarbarus der Schulwelt geliefert hat, drückt sich freilich so in der Vorrede zu seinem „Sprachführer für Deutsche in Frankreich“ aus: Ohne den Werth der formalen Bildung, welche aus der Erlernung auch der neueren Sprachen in reichem Maße geschöpft werden kann, im Mindesten zu unterschätzen, scheint es mir doch, als wären manche Pädagogen, in dem löblichen Eifer, die Manier der ehemaligen „maitres“ zu verbannen, auf dem besten Wege, das Kind mit dem Bade zu verschütten, als hätten wir von ihrem Unterrichte mehr selbstbewusste, nach allen Seiten Belehrung spendende jugendliche Kenner und Kennerinnen des „Organismus“ der Sprache, als der Sprache selbst zu erwarten. Diese Richtung hat allerdings auch die praktische Seite, daß es, bei allem gelehrten Nimbus, den man um sich verbreitet, doch immer bedeutend leichter ist, sich auf den Höhen wissenschaftlicher Anschauung zu ergehen, als ein wirkliches Beherrschen des fremden Idioms im mündlichen und schriftlichen Gebrauche desselben zu betheiligen; daß es viel schwerer ist, die Schüler,

wenn auch nur annähernd, zum fließenden freien Vortrage über die einfachsten Dinge, zum improvisirten Schreiben einer Seite, die wirkliches Französisch enthält, zu befähigen, als zur Kenntniß der „historischen“ oder der „philosophischen“ Grammatik und zum geistreichen Reden über die verschiedenen Phasen der Litteraturgeschichte anzuleiten. Glücklicherweise tritt solchen Verkehrtheiten der gesunde Sinn des Publicums entgegen, welcher sich nicht mit klingenenden Redensarten abspesen läßt, sondern von einem vier- bis sechsjährigen Unterrichte in einer neuern Sprache als praktisches Resultat ein Können verlangt, und dem zur Production unfähigen Hochmuth vermeintlicher Wissenschaftlichkeit das alte unbequeme: „hic Rhodus, hic salta! jurust“. Der Herr Verfasser hat Recht gegen den einseitig formal-ästhetischen Unterricht. Es ist aber zu bezweifeln, daß dieser bis zur Einseitigkeit irgendwo so weit getrieben wird, daß ein unproductiver Hochmuth dabei das Resultat ist. In den verschiedenen Grammatiken (danach beurtheilen wir den Unterricht der Schulen, an denen sie gebraucht werden), die in den „Organismus“ der Sprache einzuführen suchen, historisch, rationell verfahren, wird das Können auch obenan gestellt. Und jeder Lehrer wird trotz „Philosophie“ und trotz „Geschichte“ die Technik sich als Hauptaufgabe stellen; es fragt sich nur, ob dieselbe an einem edlen, wissenschaftlichen Stoffe, oder an trivialen Gegenständen gewonnen wird. Gegen den wissenschaftlichen Unterricht zu argumentiren, wenn man Dialoge über das Alltagsleben der Schule empfehlen will, ist eine *mutatio elenchi*.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. *Besenius hebräische Grammatik.* Neu bearbeitet und herausgegeben von R. D. Meyer 17te Auflage. Mit einer Schrifttafel. Lpzg. 1854. Renger (Bandwip.) 80 S. und Register XVII. — 316 S.

Der Herr Herausgeber bemerkt in der Vorrede, daß er auch diese Ausgabe einer sorgfältigen Durchsicht unterworfen habe. Indessen ist im Vergleich eben nichts Wesentliches geändert; die Paragraphen aber sind nach den durchgehenden Nummern bezeichnet worden, wodurch die Duplicate vermieden werden. Ein nach der Vorrede zur sechszehnten Auflage erwartetes neues hebräisches Alphabet ward auch dieser neuen Auflage nicht beigegeben. Eine schärfere Fassung mancher Regel und Sätze enthalten die §§ 52, 53, 67, 87, 92, 93, 122, 128 und 151. In den Paragraphen sind mehrere verdächtige Formen nunmehr beseitigt worden. Mehrere dagegen, worauf von andern Grammatikern und Beurtheilern aufmerksam gemacht worden ist, scheint aus Consequenz geblieben nicht verändert zu sein; doch sind Citate berichtigt und einzelne Beispiele passender gewählt. Zu den Hauptveränderungen gehören die (§ 48) nähere Bezeichnung des Jussivum; §§ 52, 53 die deutlichere Bestimmung des Characters in den Conjugationen: Piel, Pual, Hiphil und Hophal. Kleine nöthige Zusätze enthalten die Anmerkungen zu § 67, die verba geminata betreffend. Bei § 84, 6 ist noch immer קָפַל „mit festen Vocalen“ bezeichnet, ohne Berücksichtigung der Formen קָפַל und שָׁפַת im st. constr. des Sing. das Kamez in Patach schärfen. Kleinere Verbesserungen finden sich in § 87. (Vom pluralis.) Desgleichen auch §§ 92, 93. (Die Paradigm. der mascul.) In der Tabelle ist bei Va, an Recht das gerügte קָפַל weggelassen; dagegen vermisst Referent in der Erläuterung zu paradigm. VII. (§ 93, 7) die Formen קָפַל und קָפַל: auch wird § 93, 8 מָגַל angeführt, ohne dieses Wort als Ausnahme in der Flexion zu bezeichnen, da es doch im plur. מָגַל

lautet. § 114 heißt es: „Auch vermeidet es die Sprache, einem nomen regens mehrere durch und verbundene Genitive folgen zu lassen, vielmehr wird für solchen Fall das nomen regens wiederholt, z. B. 1. Mos. 24, 3. אֱלֹהֵי הַשָּׁמַיִם וְאֱלֹהֵי הָאָרֶץ der Gott des Himmels und der Gott der Erde“, so finden wir auch Exod. III. 16 dieses nicht beachtet (wohl aber vorher B. 15) wo das nom. reg. nicht wiederholt ist. — Im § 122 ist das Verhältniß des pron. demonstr. logischer bestimmt; so wie § 128 (Cohortativ und Jussiv.) Einzelnes als Zusatz erhalten hat. Dasselbe gilt auch für § 151, „die Construction der Adverbien“. — In den Paradigmen der verba sind mehrere Infinitiv-Formen der passiva (als unerwiesene) mit Recht beseitigt worden. Die verba geminata haben in den Tabellen wieder ihren Platz vor den verbis פ erhalten; ungeachtet in der Grammatik von letztern zuerst die Rede ist. — Die angezeigten, beim Drucke abgefallenen Vocale mögen beim Gebrauch des Buches beachtet werden. Die beigegefügte Schrifttafel ist sauber und der Druck des Werkes gefällig. Mögen übrigens neuere grammatische Schriften sich durch besondere Vorzüge empfehlen, sei es durch tieferes Eingehen in den Gegenstand oder durch philosophische Betrachtungen, so wird für den Schulgebrauch die Gesenius'sche Grammatik, zumal in ihrer zum Theil verbesserten Gestalt durch den neuen Herausgeber, ihren unverkennbaren Werth, besonders durch die populäre Darstellung, gleichwohl behaupten und sich sichern.

2. Elementarbuch der hebräischen Sprache (Kurze Grammatik und Übungsbuch) von Dr. M. U. Levy, erstem Religionslehrer an der jüd. Cultus-Gemeinde zu Breslau. Breslau, Leudart, 1852. 8. I—IV. S. 80.

Der Herr Verf. liefert, wie er sich hierüber in dem Vorwort erklärt hat, dieses Compendium als einen Auszug eines von ihm herausgegebenen größern Werkes, betitelt: Hebr. Lesebuch. Breslau, 1847, welches günstig aufgenommen worden und an mehreren christlichen Anstalten Aufnahme gefunden hat. (Vgl. des Referenten Besprechung hierüber in Jahns Jahrb. für Philologie u. 1848, Sept.) Der kleine Umfang des Werchens enthält das Allernöthigste nur. Daß Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Hebräische gänzlich fehlen, kann nicht eben gebilligt werden, da die vom Verf. empfohlene Rückübersetzung erstere gleichwohl nicht entbehrlich macht. Das Ganze enthält nichts Unangemessenes. Wenn beim Einstudiren der Vocale zwei passende Sätze, einer für die langen, der andere für die kurzen gewählt worden sind (אֵל אֲבִי הוּא מֶלֶךְ — נֹס מִכָּל-פֶּשַׁע so schlägt Referent auch für die Erlernung der Buch-

haben folgenden Satz vor, der einem alten Gebete entlehnt ist. Die Anfangsbuchstaben eines jeden Wortes enthalten das ganze Alphabet und mit Ausnahme des ה und ך auch selbst die Schlußbuchstaben. Er lautet:

אל ברוך גדל דעה הכין ופצל זהרי חמה טוב יצר
כבוד לשמו מאורות נתן סביבות עזו פנות צבאיו קרואים
רוממי שדי תמיד:

Wenn es ferner § 2, 1 heißt: אהחער (Rehlbuchstaben) und daselbst 5, זססר(ר) (Zahnbuchstaben); so weicht dieß von der Ansicht anderer Grammatiker ab, die den Buchstaben ר als schwankend zwischen Rehle und Zunge bezeichnen. Ebenso ist die Annahme (§ 5), daß ר wi gelesen wird, die jüdischer Grammatiker. Nicht deutlich ist (§ 9) der Begriff: Pausa. — Die Hauptflerionen der nomina, pronomina und adjectiva gehen dem Verbum voran (— § 16). Die Bemerkungen über die tempora sind für den Anfang ausreichend. Voces memoriales fehlen mit Ausnahme der beim Gerundium angeführten Buchstaben

בכלל. Bei § 19 wäre noch zu erwähnen gewesen, daß beim Hithpaël eine Assimilation auch vor ו und ו zuweilen stattfinde. Bei der Uebersicht des regelmäßigen Verbum hätten füglich die Penacuten Formen accentuirt werden müssen, besonders beim praet. des Hiphil. Die Form קטלת als die gewöhnliche Participial-Form der Transitiva hätte mit aufgeführt werden sollen. Die participia von Piel, Pual, Hiphil und Hophal sind nach der Weise jüdischer Grammatiker genannt; wiewohl auch der Verf. bereits in seinem größeren Lehrbuche sich darüber recht fertigt, so kann Ref. dennoch, ebenso wenig wie andere Beurtheiler, damit einverstanden sein. — Bei § 23 Verba פא fehlt noch die nöthige Bemerkung, daß bei einigen verbis פא die stärkere Form neben der schwächeren bestehe, z. B. לאחז und לאחז. — § 28 ist von לקח

nicht bloß Kal, sondern auch Hiphil und Hophal sind anzuführen. Beim Specificiren der nomina (besonders S. 33) hat sich der Verf. größtentheils an Ewald gehalten. Auf manches Irrige bei Gesenius ist mit Recht aufmerksam gemacht worden. Den Partikeln ist keine umständliche Behandlung zu Theil geworden, da dieses allerdings für Anfänger unerzpriesslich ist. Die Paradigmata mehrerer unregelmäßigen verba sind für den allerersten Beginn ausreichend. Die Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Hebräischen in's Deutsche, mit folgenden Vocabeln am Ende der Schrift, bestehen aus gut gewählten classischen Stellen; so wie auch die zum Analysiren bestimmten Formen zweckmäßig sind. Ganz besonders

wird das Elementarbuch in den untern Classen jüdischer Schulen mit Nutzen gebraucht werden können. *

Mühlhausen in Thüringen.

Mühlberg.

II.

Beiträge zu einer Methodologie der diplomatischen Kritik von Dr. Joh. Heinr. Christian Schubart. Cassel 1855. Vertram.

Es ist in der neuern Zeit eine Art Dogma geworden, daß die Kritik und ihre Anwendung bei der Erklärung der alten Autoren nicht für die Schule gehöre: dieß Dogma findet, je mehr der Geist eines Friedrich August Wolf und eines Gottfried Hermann von den Schulen weicht, um so mehr Geltung und Befenner. Eine ganze Sammlung von Classikerausgaben, welche in den Schulen dominirt, ist auf jenes Dogma gegründet. Es gehört in unsern Tagen schon eine Art Muth dazu, jenem Dogma entgegenzutreten, und der kritischen Seite der Erklärung ihren Platz und ihre Bedeutung für die Gymnasien zu vindiciren.

Daß man nicht mit oder vor seinen Schülern Kritik ex professo treiben und über der Kritik den Autor selbst vergessen solle, ist eine Sache, die sich von selber versteht. Was ich fordere, ist allein dieß, daß die Kritik, so weit sie dem Standpunct des Schülers entspricht, einen Theil der Interpretation bilde. Die Aufgabe des Lehrers ist, das Maß für dieselbe zu finden; die Aufgabe eines guten Commentars ist, hierfür wie für die sprachliche, sachliche, Kunsterklärung das nöthige Material zu bieten. Oder soll, weil mit der Kritik schwerer Mißbrauch getrieben ist, auch der rechte Gebrauch untersagt sein? Soll, weil eine ungeschickte Köchin die Suppe abscheulich versalzen hat, das Salz überhaupt aus der Küche entfernt werden?

Ich habe mich öfter als einmal gegen jenes Dogma ausgesprochen: aus sachlichen Gründen, weil bei eindringender Erklärung ohne Kritik kein Schritt gethan werden kann, ja weil gesunde Hermeneutik ohne ihre Zwillingschwester Kritik nicht zu denken noch zu üben ist; — aus pädagogischen Gründen, weil ohne Bedung, Belebung, Bildung des kritischen Sinnes die Jugend zu keinem eigenen und freien Urtheil zu führen ist; aus Gründen des täglichen Bedürfnisses, weil die unvermeidliche Verschiedenheit der Ausgaben in den Händen der Schüler den

* In der Rec. P. Rev. 1855 Aug. S. 106—110 ist an den betr. Stellen zu lesen: Sesser — Hannover — bedeutet.

Lehrer jeden Augenblick nöthigt, ein kritisches Urtheil zu fällen. Oder was soll der Lehrer dem denkenden Schüler antworten, wenn dieser seine Lesart zum Vortrag bringt, und seine Lesart zu vertheidigen unternimmt? Soll er sich auf die Auctorität eines Herausgebers stützen, wo die Stütze eines eigenen Urtheils zur Hand sein könnte? Soll er bekennen, es fehle ihm an den Daten, um selbst eine Meinung zu haben? Soll er den Schüler abweisen mit dem Bedeuten, das gehöre nicht hieher? Zum Schweigen ist er leicht zu bringen; aber das Denken läßt er nicht. Kurz, die Kritik wirfst du nicht los, und ich denke, du wirst sie nicht los werden wollen, wenn du siehst, was aus der Erklärung wird, wenn sie sich von der Kritik losreißt.

Was aus ihr wird? ich habe jene Sammlung vor Augen — wohin neigt sich nun die Erklärung? Zu einer Feinheit, Geistreichigkeit und Sublimität, welche, gesetzt sie wäre wahr, doch nicht für den Schüler ist, und viel feinere, viel ausgebildete geistige Organe voraussetzt, als die kernhafte gesunde Hausmannskost einer verständigen, für die Schüler berechneten Kritik. Und wohin führt diese Erklärung? zu einer Generation, die überall das ästhetische Gras wachsen hört, überall die feinsten Pointen herausfühlt und zu einem gesunden Urtheil unfähig ist. Man sehe sich nur in den Schulen um: geistreiches Geschwätz ist genug zu finden, und verständiges Urtheil gehört zu den Raritäten. Den gesunden Trieb schneidet man ab und die Wasserreiser läßt man wachsen.

Wie sehr wünschte ich, ich hätte die Kraft, die Zeit und vor allem die Elasticität, die Frische und den Muth der Jugend, das Ideal von Interpretation, wie es mir von meiner Jugend her hoch und hehr, hell und klar vor Augen steht, in die Wirklichkeit einzuführen! Es ist leider auch hier so: ich kann nur wie ein Prophet bezeugen, daß eine Interpretation, in der Kritik und Hermeneutik sich zu lebensvoller Einheit durchdringen, in der alle geistigen Kräfte der Jugend gleichmäßig beschäftigt und geübt werden, zu suchen und zu finden oder eigentlich nur wiederzufinden ist; denn in Friedrich August Wolf's Schule hat allein diese Art der Interpretation gegolten, und die wenigen alten und ächten Schüler Wolf's, welche noch am Leben sind, werden mir bezeugen, daß ich die Wahrheit rede.

Vor allen Dingen nun müßte der Lehrer selbst ein kritisch gebildeter Mann sein. Ein solcher ist aber in unserer Zeit, Dank jenem gesegneten Dogma, eine große Seltenheit geworden.

Ich will frei herausagen, was ich meine. Ein richtiges Urtheil, eine glückliche Conjectur gelingen wohl einmal auch dem Ungeübtesten, wie — *sit venia verbo* — auch das blinde Huhn wohl einmal seine Erbse findet.

Mit einem solchen zufälligen Funde ist für die Schule nichts gewonnen. Andere haben natürliche Anlage zur Kritik, gleichsam eine *κρίτικὴ ἔξις*: es hat große Philologen gegeben, denen es nach ihrem eigenen Gesändnisse in intimis visceribus steckte, Kritik zu treiben und Conjecturen zu machen. Diese Naturen werden natürlich immer anregend und belebend wirken; aber sollen unsere Schüler zur facultas eines eigenen sichern Urtheils gelangen, so muß zur *ἔξις* die *τέχνη* hinzutreten. Die *τέχνη* ist es, welche uns über die Zufälligkeiten in dieser Thätigkeit hinweghebt, die Kritik aus einem geistreichen Spiel zu einem ernsten Berufe macht, und sich nicht das Glänzende und Witzige, sondern die Wahrheit und das tiefe Verlangen nach Wahrheit zum Ziele setzt.

Wenn dies feststeht, so muß jeder Beitrag, der die kritische Thätigkeit zur *τέχνη* zu erheben strebt, freudig willkommen heißen werden.

Es ist in diesen Blättern vor Kurzem Cobet's und seiner Kritik mit großem, vielleicht allzu großem Lobe gedacht worden.

Was Cobet vor den deutschen Philologen auszeichnet, ist, daß ihm das Ideal, an welchem er die einzelne Erscheinung mißt, klarer, schärfer als jenen vor Augen steht. Was seiner Kritik als Mangel anklebt, ist die desultorische Weise, wie er sie übt, und die Geringschätzung der diplomatischen Grundlagen, wenn dieselben jenem einmal erkannten Ideale widerstreiten, die Leichtigkeit, mit der er über die handschriftlichen Zeugen und die, welche ihnen Glauben schenken, den Stab bricht. Wenn ich mit Cobet verkehre, sehe ich gleichsam jene großen Kritiker des sechzehnten Jahrhunderts, vor allem Turnebus, verjüngt vor meinen Blicken stehen. Jene Mängel nun vermeidet ein so eben erschienenenes ganz treffliches Buch von Dr. Schubart in Cassel: Bruchstücke zu einer Methodologie der diplomatischen Kritik (1855), das ich jedem philologischen Schulmanne zu dem allersorgfältigsten Studium zu empfehlen wünsche. Denn dieß Buch ist, wenn irgend eines, geeignet, den sicheren Weg zu zeigen, auf dem der kritische Sinn gebildet und die kritische Thätigkeit zu einer wahrhaften Kunst erhoben werden kann. Wer diesen Weg betritt, wird sich eben so wohl veranlaßt sehen, über die kritische Grundlage des traditionellen Textes nachzudenken, wie er gewarnt wird, dem zuchtlosen Jagen nach Conjecturen irgendwie Raum zu geben. Schubart hat, wie bekannt ist, viele Jahre der ernstesten Forschung dem Pausanias gewidmet; er nimmt die Belege für seine Sätze und Regeln fast ausschließlich aus diesem Autor; er faßt in ihnen das, was er im Einzelnen an dem Autor praktisch geübt hat, hier gleichsam zu einem System zusammen; sie sind daher nicht sowohl Constructionen a priori, als vielmehr Resultate. Hierdurch wie durch die Beschränkung

auf einen Autor erhalten sie einen hohen Grad von Gewißheit, und selbst der Schein des Zufälligen oder Zusammengesuchten wird vermieden. Es gibt vielleicht weniger Cabinetstücke glänzender Kritik, aber dafür eine solide Grundlage, auf welche sich fußen und bauen läßt.

Der Kritiker, so beginnt unser Verfasser, geht an dem Faden seiner Handschriften bis zu der Quelle zurück, aus der unsere Handschriften stammen. Auf welche Weise diese Operation vorzunehmen sei, hat er hier nicht erörtert: es sind eben Bruchstücke, die er uns hier bietet; die Ergänzung wird der Leser sich aus der praefatio zu der größeren Ausgabe des Pausanias selber nehmen können. Der Verfasser stellt uns nur an den Punkt, wo auch im tiefsten Grunde die Depravation des Textes gefunden wird und die Thätigkeit des Kritikers ihren Anfang nimmt. Denn diesem letzten urkundlichen Texte, sagt er, wird der Kritiker treu bleiben, so lange die Worte ungezwungen einen klaren passenden Sinn geben, so lange, aber auch nicht weiter; denn die Kritik des Halsbrechens, welche ohne Achtung vor dem Autor die Verfehrtheiten des Abschreibers vertritt, ist nicht die Sache unsers Verfassers. Der schlechte Abschreiber hat dem Autor das Seine entzogen; die Kritik hat es ihm wieder zurückgegeben.

Nun kann diese Kritik, die Erkenntniß des Ursprünglichen, die Sache einer divinatorischen Inspiration sein; sie kann aber auch nach gewissen Regeln geschehen, durch deren Anwendung sie *via ac ratione* sicher vorschreitet. Die diplomatische Kritik, welche eben von dem urkundlichen Texte ausgeht, wird theils das Handschriftenwesen überhaupt kennen müssen, um zu wissen, wie Fehler entstehen und wie sie zu heilen sind, theils speciell die Handschriften des Autors, um zu wissen, welche Arten von Fehlern gerade hier am häufigsten vorkommen. Denn, wie der Verf. sagt, jeder Autor hat, wie seine stillistischen Eigenthümlichkeiten, so seine besondere handschriftliche Kritik. Die größere Ausgabe des Pausanias wird hier Ergänzungen bieten. Sie wird lehren, wie der Kritiker selbst die Handschriften, aus denen die vorhandenen stammen, zu reconstituiren sucht, wie er die Zahl der Linien einer Seite, die Zahl der Buchstaben einer Linie u. dgl. zu bestimmen hat. Sie wird lehren, wie die vorhandenen Handschriften sich zu Gruppen verbinden und wie die Abweichungen der Texte sowohl vom ursprünglichen, als auch von einander dazu dienen, das Verwandtschaftsverhältniß jener zu einander festzustellen.

Alle diese Abweichungen haben, sofern sie nicht bloße Lieberlichkeiten sind, ihren Ursprung a. in paläographischen Gründen, oder b. in der Aussprache, oder c. in psychologischen Gründen, d. h. in bloßem

eigenem Mißverständniß des Abschreibers. Dieß ist der Faden, an dem sich die Erörterung fortbewegt.

Was nun das Paläographische anbetrifft, so ist es allerdings zweifelhaft, und zwar bei den meisten Autoren, ob die vorhandene älteste Handschrift einer mit Uncialen geschriebenen entnommen sei. So auch bei Pausanias. Es führen jedoch viele Spuren auf diese Schrift und auf die scriptio continua. Der Verf. bespricht demnach zuerst den Grund von Corruptel, welcher in falscher Abtheilung der Wörter liege (S. 4 ff.), und weist schon hier nach, wie der erste Irrthum sofort die Reime neuer Irrthümer in sich trage, indem der je spätere Abschreiber diesen Irrthum zu verdecken und zu beseitigen trachte. Sobald τὸν αὐτίκα in τὸ ναυτίκα verderbt ist, liegt die weitere Verderbung in τὰ ναυτίκα auf der Hand; sobald ἀφείλετο ἀδικήματα in ἀφείλε τὸ ἀδικήματα verändert war, war es geboten τὰ ἀδικήματα zu schreiben. Der Kritiker, der durch richtige Abtheilung den angemessenen Sinn wiederherstellt, hat vollständig das Recht des ersten Abschreibers für sich. — Hierauf wendet sich Verf. zu den Fehlern, die durch falsches Lesen der Uncialen entstehen. Der Verf. erklärt sich mit Nachdruck gegen die paläographische Taschenspiellerei, welche durch Rückführung auf Uncialen aus Allem Alles zu machen sich vermißt; er erinnert mit Recht, daß die Abschreiber nicht Buchstaben, sondern Wörter abschrieben, daß die Abschreiber Leute waren, welche im Ganzen wohl verstanden, was sie geschrieben, und in ihren eigenen Veränderungen sowohl Verständniß als Geschick an den Tag legten, daß die bei weitem meisten wirklichen Buchstabenverwechselungen in Eigennamen vorkommen, bei denen der Abschreiber nicht durch den Sinn des Wortes unterstützt wurde. Er weist also das Buchstabenvertauschen, ebenso aber auch die Annahme von Abfälschungen, welche beide bei Cobet eine große Rolle spielen, in engere Grenzen ein, und bespricht nun die Verwechselungen sowohl der einfachen Uncialen AAA, NH, HH, III, IT, FA, FC, als auch der Consonantverbindungen FI und II, AI und N, AI und N, AA und M, AA AA und M, und gibt für sie schöne und ansprechende Belege aus den Handschriften (S. 7 ff.). Demnächst werden die Auslassungen von Buchstaben und Silben vorgeführt und die Veranlassungen zu solchen Auslassungen erörtert und endlich die Dittographie besprochen, die der Verf. sehr mit Recht bestimmter zu fassen sucht, als es in der Regel geschieht. Der Umstellung der Worte gibt er weniger Raum, als andere Kritiker gethan haben, und benützt sie daher auch weniger, um Verbesserungen zu bewirken. Die Praxis ist, meiner Beobachtung nach, bei verschiedenen Autoren eine verschiedene. Bei Polybius z. B. ist in codex C. eine große

Abweichung in der Wortfolge gegen *A* und *B*, die ihren Grund darin hat, daß ein offenbar gewandter und des Griechischen wohl kundiger Abschreiber gleich eine ganze Reihe von Worten beim Abschreiben zusammenfaßte. Im Ganzen jedoch wird man des Verf. maßvolle Ansicht in dieser Beziehung zu Grunde legen müssen. Die bisher erörterten Corruptelen haben mehr in der Mechanik des Schreibens ihren Grund; ihre Erkenntniß bildet gleichsam die erste Stufe der kritischen Einsicht. Es bleiben aber noch sehr viele Stellen übrig, welche auf diesem Wege nicht herzustellen sind, sondern andere Heilmittel erfordern. Es sind nämlich in unsern Handschriften a. Lücken, oder b. Interpolationen und Glosseme, oder c. Verschiebungen. Diesen wendet sich Verf. von S. 34 an zu. Es gibt wenige Autoren, die von Lücken frei geblieben wären; sie sind, wenn im Urcoder schon mehrere Blätter fehlten, unschwer zu erkennen und eben nur als vorhanden festzustellen. Andere Lücken sind durch Nachlässigkeit der Abschreiber entstanden und oft in gewohnter Weise verdeckt worden, so daß sie nicht auf den ersten Blick erkannt werden, sondern oft den allerbesten und scharfsinnigsten Philologen entgangen sind. Hier ist die bloße Constatirung einer Lücke schon ein großer Gewinn, wenn auch die Heilung des Schadens sehr problematisch ist. Es ist offenbar von gleicher Wichtigkeit, nicht allzu rasch zur Annahme einer Lücke zu greifen, wo die Noth nicht drängt und leichtere Hülfe zur Hand ist, wie andererseits die Lücken aufzudecken, wenn triftige Motive darauf hinführen. Solche Motive liegen nun in einem augenscheinlich mangelhaften Sinn, in völlig verrenkter Construction, in erhaltenen sinnlosen Wortfragmenten, in gewissen Schwankungen der Handschriften, die sich auf gewöhnlichem Wege nicht erklären lassen, im Vorhandensein zusammenhangloser Worte, die in anderen Handschriften fehlen, oft selbst in einem falschen Accente (S. 34 bis 41). Ist aber die Lücke erwiesen, so mag man möglicherweise Ausdehnung derselben consiciren oder den Inhalt reproduciren; nie aber darf man vergessen, daß nur das Mögliche, höchstens das Wahrscheinliche zu gewinnen ist. Cobet's vom Verfasser citirte Worte sind goldene Worte: *is solus sapit, qui ab huiusmodi locis abstinet manum, ne sibi corrumpat iudicium in aliis, ubi veri inveniendi spes affulget laetior. Satis est si perspicias, aliquid intercidisse, cujus interdum etiam sensum probabiliter coniectando reperire possis: non ultra pergendum.* Doch folgen wir dem Verf. zu den Interpolationen. Wenn unter diesen die absichtlichen Abglättungen, die Einwirkung beigeschriebener Varianten auf den Text und die Glosseme begriffen werden, so sind sie eine so reichliche Quelle von Corruptelen, daß durch sie allein vielleicht nicht weniger Störungen veranlaßt sind,

als durch alle übrigen zusammengenommen. Für Pausanias scheint dieß durchaus richtig zu sein; bei anderen Autoren haben die Interpolationen wenig Einfluß geübt; dagegen sind mehr Corruptelen durch Lücken bewirkt. Es ist einmal so, daß, wie der Verf. sehr wahr bemerkt hat, jeder Autor seinen besondern Stil und seine besondere handschriftliche Kritik hat. — Was die absichtlichen Abglättungen betrifft, welche die Abschreiber vornahmen, so hatten sie ihren Grund in dem Bestreben, den Lesern einen lesbaren Text zu liefern. Die Abschreiber waren weder tiefblickende Kritiker, noch hatten sie bei ihrem Geschäfte Zeit zu langer Ueberlegung; man darf ihnen weder allzu große Feinheit oder Gelehrsamkeit, noch auch tölpelhafte Unbeholfenheit und Unwissenheit zuschreiben. Schon Ebert hat gesagt: „unbedingtes Schmähcn auf die Unwissenheit früherer Abschreiber ist nur ein Zeichen unzureichender oder sich düntelhaft überhebender Kenntniß.“ Hiernach weist Verf. nun Interpolationen, welche ihnen mit Unrecht imputirt sind, zurück und führt solche auf, welche sich wirklich als so beabsichtigte erweisen lassen. Die Beispiele hier zu wiederholen, halte ich für überflüssig; dagegen muß ich auf das Resultat der Betrachtungen unsers Verf. hinweisen, welches er S. 50 ausspricht: „die Abschreiber besorgten ihr Interpolationsgeschäft keineswegs nach tief sinnigen Reflexionen oder mit einer aus den Rüstkammern abstruser Gelehrsamkeit entlehnten Methode, sondern hatten nur das Zunächstliegende im Auge und copirten, wenn nicht eine leidliche Hülfe ganz nahe lag, lieber einfach, als daß sie ihre Zeit mit gelehrten kritischen Studien verbrachten. Wollen wir also einer Stelle durch Annahme einer Interpolation aufhelfen, so muß sich diese einfach, leicht, natürlich ergeben; sobald Künstlichkeit, tiefes Nachdenken, Gelehrsamkeit vorausgesetzt werden muß, wird die ganze Annahme der Interpolation zweifelhaft.“ Eine zweite Quelle der Interpolation sind beigeschriebene Varianten. Bei wichtigen Schriftstellern wurde wohl die Abschrift mit dem Originale oder mit andern Exemplaren verglichen, die Varianten am Rande dabei oder über der Linie dazwischengeschrieben; jene konnten wie diese in den Text selbst mit aufgenommen werden, aber jene wie diese an unrechter Stelle; am meisten eigneten sich kleine Wörter wie Artikel und Präpositionen zu solchen Ein- und Verschiebungen, aber auch bedeutendere Wörter waren dem ausgesetzt. Eine dritte Quelle von Interpolationen sind endlich die Glosseme. Glosseme gehören durchschnittlich nicht zu den häufigen Erscheinungen; ein schlichter Erzähler bot zu Worterklärungen wenig Anlaß. Sodann sind Glosseme eben nur da anzunehmen, wo ein im Texte befindliches Wort wirklich eine Erklärung forderte und wo verschiedene Lesarten die Abglättungen und Veränderungen erkennen lassen, die durch die Aufnahme

des Glossens in den Text veranlaßt wurden. Die Beispiele, welche der Verf. uns vor Augen stellt, werden jeden Leser von der Besonnenheit überzeugen, mit welcher der Verf. hier wie überall Kritik üben lehrt. Endlich treten zu Lücken und Interpolationen (S. 83 ff.) die Verschiebungen. So wenn frühzeitig in einer Handschrift die Blätter verbunden wurden und nun aus diesem Exemplar neue Abschriften genommen wurden; so aber auch, wenn Stücke durch Versehen überschlagen, dann das Ausgefallene am Rande beigeschrieben und endlich an falscher Stelle eingesetzt wurde.

Die beiden letzten Abschnitte, welche das falsche Hören und das Mißverstehen des Sinnes einer Stelle als Grund von Corruptel darstellen, sind kürzer behandelt. Was das Gehör anbetrifft, so ist der Verf. mit Recht der Ansicht, daß man sich bei der Vielfältigkeit von Handschriften in der Regel nicht des Dictirens bedient habe. Die Fehler, welche ebenfalls aus dem Dictiren hergeleitet werden könnten, erklären sich, wie jeder täglich an sich selbst beobachten kann, auch daraus, daß der Schreibende sich selbst das Wort vorsprach und falsch vorsprach: bei einem Dictiren würden ganz andere Monstrositäten in den Handschriften zum Vorschein kommen; dagegen führt eine Masse von Fehlern wirklich und unzweifelhaft auf falsches Lesen hin. Der Verfasser führt nun namentlich aus der Zahl der Eigennamen eine große Menge von Fehlern an, welche zum Theil ganz un griechische Worte sind und sich von selbst berichtigten, zum Theil ohne kritische Berichtigung aber zu großen Mißverständnissen führen würden. Zu jenen erstern gehören Formen wie *μειγαρος* für *χειμαρος*, zu diesen dagegen Verwechselungen wie *Αδριαίος* und *Οηστῆς*, *Ανδρία* und *Αρκαδία*. Der Kritiker hat hier Anlaß, sein Auge zu schärfen, und zwar ist dieß hinsichtlich der Eigennamen überhaupt bei allen perartigen Autoren der Fall. Abgesehen hiervon mußten auch aus Mißverständnissen des Sinnes seitens der Abschreiber Corruptelen erwachsen. Sie übersahen nicht eine ganze längere Periode, sondern nur kürzere Theile derselben; sie trennten bei diesem Verfahren natürlich leicht Zusammengehöriges und verbanden Getrenntes, legten Adjectiva auf Substantiva, zu denen sie nicht gehörten, knüpften dann, wenn der Zusammenhang gestört war, mit neuen Partikeln, wie *καί*, *γάρ* wieder an, um eben doch einen lesbaren Text zu liefern. Denn auch hier erzeugt der erste Fehler leicht und nothwendig sofort eine Bucherei von Fehlern, durch welche der erste Schaden wieder gut gemacht werden soll.

So sind wir dem Verfasser durch sein schönes und lehrreiches Buch verpflichtet, das, beiläufig bemerkt, auch für den gelehrten Philologen noch manche Nachlese zu Pausanias enthält. Ich denke, die Leser dieser Zeit-

schrift zum Studium des Buches bewogen zu haben. Nun bitte ich noch Eins hinzuzufügen zu dürfen.

Die Theorie ist gut, wenn die Praxis hinzukommt; wer sich kritisch bilden will, wird doch nicht umhin können, sich selbst einmal ins tiefe Wasser zu wagen. Wer sich in leichtem Wasser Jahre lang herumgetummelt und alle seine Kunststücke versucht hat, ist doch, wenn es sich um ernstes und rechtes Schwimmen handelt, unfähig und ohne wahres Urtheil.

G.

VI.

Vollkennaturlehre mit besonderer Rücksicht auf Gewerbe, Künste und die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens. Von Ludwig Blum, Oberreallehrer, Hauptlehrer an der Königl. Realanstalt in Stuttgart. Stuttgart, J. B. Müller's Verlags-Handlung. Erstes Buch: Die Materie, ihre Eigenschaften und Kräfte. Mit 69 Holzschnitten. 1854. 8. VIII u. 136 S. Zweites Buch: Mechanik fester Körper. Mit 109 Holzschnitten. 1854. 8. IV u. 128 S. Drittes Buch: Mechanik flüssiger und luftförmiger Körper. Mit 108 Holzschnitten. 1855. 8. IV u. 170 S.

Die vorliegende Vollkennaturlehre ist nach der Erklärung des Herrn Verf. für alle diejenigen geschrieben, welche — ohne mit allen Hilfsmitteln ausgerüstet zu sein, welche zu tieferem Eindringen in die Physik erforderlich sind — sich über die zugänglichsten Lehren derselben ins Klare zu setzen den Wunsch haben. Von diesem Standpuncte aus ist der Herr Verf. bemüht gewesen, alles dasjenige aus dem Gebiete der Naturlehre mitzutheilen, was für jeden Menschen von Interesse sein muß, der sich durch die Erscheinungen in der Natur, durch die auf physikalischen Gesetzen beruhenden Vorgänge sowohl in den Gewerben als im gewöhnlichen Hauswesen u. s. w. zum Nachdenken aufgefordert fühlt. Namentlich hat derselbe dabei den gebildeten Laien im Auge gehabt, der die täglich neu auftauchenden Erfindungen in den verschiedensten Zweigen der Industrie, des Verkehrs u. s. w. nicht theilnahmlos an sich vorübergehen läßt, sondern zum Zweck eines gründlicheren Verständnisses und eines erhöhten Genusses in der Würdigung derselben, einige Kenntniß der dabei angewandten Grundsätze der Physik, Mechanik und Chemie sich anzueignen wünscht. Ebenso ist es ihm darum zu thun gewesen, dem denkenden Gewerbsmanne als Führer zu dienen, der über die in seinem Geschäfte vorkommenden und in das Gebiet der Naturlehre einschlagenden Operationen und Prozesse näheren Aufschluß verlangt und sich gerne auf den Standpunct stellen möchte, vermöge seines theoretischen Wissens nicht allein auf selbst erdachte Verbesserungen geleitet zu werden, sondern auch fremde Erfindungen schnell und richtig aufzufassen. Endlich sollte das

Buch auch für den Unterricht in Gewerbe-, Handwerker-, Real-, Bürger- und Volksschulen brauchbar werden.

Das Werk zerfällt in sechs Bücher, die auch einzeln im Buchhandel zu haben sind.

Erstes Buch: Die Materie, ihre Eigenschaften und Kräfte.

Zweites Buch: Mechanik fester Körper.

Drittes Buch: Mechanik flüssiger und luftförmiger Körper.

Viertes Buch: Magnetismus und Electricität.

Fünftes Buch: Licht und Wärme.

Sechstes Buch: Physische Geographie und Meteorologie.

Es ist dem Referenten besonders willkommen gewesen, daß wenigstens die Hälfte des ganzen Werkes bereits vorliegt, weil dadurch für das Urtheil über das Ganze eine sicherere Basis geboten ist; es ist dieß um so willkommener gewesen, als bei dem Vielen, was der Herr Verfasser zu leisten sich vorgenommen hat, die Besorgniß nicht mit Unrecht sich rege machte, es möchte mit der Erfüllung der Verheißungen eben nicht zu streng zu nehmen sein. Zu seiner wahren Freude kann indessen Ref. es aussprechen, daß das Werk in der That seinen Zweck erfüllt und ein wohlgelungenes zu nennen ist. Allenthalben begegnen wir einer des Stoffes vollkommen mächtigen Sachkenntniß, einer geschickten Auswahl und einer durch passend gewählte Beispiele unterstützten klaren Darstellung, so daß wir das Werk entschieden jedem gebildeten Laien und jedem denkenden Gewerbsmanne empfehlen können. Wenn wir eine Empfehlung zum Gebrauche in Schulen hieran nicht anschließen, so thun wir dieß in dem Sinne, daß wir überhaupt nicht gemeint sind, dem Schüler mit Ausnahme der obersten Classe einer Realschule, für welche aber das vorliegende Werk, da es auf eigentliche mathematische Begründung nicht eingeht, nicht ausreichend erscheint — ein ausführliches Werk in die Hände zu geben; wohl aber können wir den Lehrern die vorliegende Volkshnatu- lehre empfehlen, insofern viele Partien sich finden, die man pädagogisch- praktisch behandelt nennen kann und die deßhalb gar sehr der Beachtung werth sind.

Da jedes einzelne Buch ein für sich abgeschlossenes Ganzes bildet, so waren Wiederholungen bedingt, die an sich bedenklich und mißlich erscheinen; es ist aber dem Herrn Verf. sehr wohl gelungen, durch Abwechselung in der Darstellung die gefährliche Klippe zu vermeiden. In den drei vorliegenden Büchern findet sich in einem solchen Falle das Ausführliche an der rechten Stelle und die Verufung — oft auf ein späteres Buch — oder die Wiederholung ist in der That in einer Weise gegeben, daß dadurch keine unangenehme Störung herbeigeführt worden ist.

Wenn wir diesem Referate nun in dem Folgenden noch einige Notizen anfügen, so sollen dieß weniger Ausstellungen als Wünsche für die Zukunft sein.

Buch I. S. 38 heißt es beim Sauerstoffe: „Eisendraht verbrennt unter Funkenprühen.“ Sollte da nicht näher anzugeben sein, wie man den Versuch anzustellen hat? Solche Angaben wären überhaupt wünschenswerth gewesen, z. B. bei dem Versuche mit dem Eudiometer I. S. 45 u. a.

I. S. 48 hätte beim Schwefel sein merkwürdiges Verhalten bei Erwärmung Aufnahme verdient.

I. S. 75 ist die Anziehung zweier auf einem ruhigen Wasserspiegel schwimmender Kugeln lediglich aus der Gravitation erklärt; es hätte dieß aber wohl nach III. S. 17 gehört, wo von der Capillarität die Rede ist.

I. S. 88 würde eine passende Stelle dafür gewesen sein, daß eine Papierscheibe, welche kleiner ist als ein Thaler, mit diesem zu gleicher Zeit zur Erde fällt, wenn man dieselbe auf den Thaler legt.

I. S. 111 steht, daß der Sirius der der Sonne am nächsten stehende Fixstern sei; aber nach Henderson und Maclear ist die Parallaxe von α Centauri $0'',913$ und nach Bessel von 61 Cygni $0'',3744$, während nach Henderson die des Sirius nur $0'',230$ beträgt, so daß jene beiden Fixsterne noch näher an der Sonne stehen.

I. S. 120 ist Herschel's Ansicht über die Sonnenatmosphäre nicht vollständig.

I. S. 124 lesen wir: „Würde die Erde sich nicht um ihre Ase drehen, so hätte ein Theil ohne Unterbrechung Tag, der andere immer Nacht.“ Hier hat dem Herrn Verf. offenbar die Erleuchtung am Monde vorgeschwebt; aber dann müßte sich die Erde doch in einem Jahre einmal um ihre Ase drehen, wie dieser daselbe in einem Monate thut.

I. S. 125 ist bei der schiefen Stellung der Erbare nicht erwähnt, daß die Ase immer dieselbe Stellung zum Weltenraume beibehält.

I. S. 131 hätten die Sonnensfinsternisse wohl eine weitere Erläuterung als die gegebene verlangt.

II. S. 11 fehlt der Grund, warum die Kräfte Dk und Dk' nach einer und derselben Richtung wirken.

II. S. 23 wird behauptet, daß Ruder, welche sich zwischen Volzen bewegen, doppelarmige Hebel seien. Nach unserer Ansicht liegt in diesem Falle der Drehpunkt im Wasser, wie man sich dadurch leicht überzeugen kann, wenn man das Boot sich mit Rädern versehen auf dem Lande denkt und nun versucht, daselbe durch Ruder in der bezeichneten Weise fortzubewegen.

II. S. 102. Warum ist nicht auch die Steifigkeit der Seile als Hinderniß angeführt, da doch bei den Rollen von ihnen Gebrauch gemacht wird und diese besprochen sind?

III. S. 41 ist bei dem Nicholson'schen Aräometer der Fall nicht in Betrachtung gezogen, wenn der zu untersuchende Körper specifisch leichter ist als die Flüssigkeit.

III. S. 81 hätte bei der Taucherglocke auch der Gebrauch des Trichters eine Stelle finden können, nämlich daß dafür gesorgt werden muß, daß die Luft im Gefäße entweichen kann.

II. S. 17 lesen wir, daß bei jeder Maschine immer auch Kraft erspart werden soll. Dieß ist wohl nicht der Fall, denn wir haben zu unterscheiden 1. Kraftmaschinen, bei denen Kraft erspart wird mit größerem Zeitaufwande, 2. Geschwindigkeitsmaschinen, bei denen Zeit erspart wird mit größerem Kraftaufwande, und 3. Richtungsmaschinen, bei denen oft weder an Zeit noch an Kraft gespart wird oder nur an dem Einen eine Ersparniß eintritt. — Ueberhaupt ist die sogenannte goldene Regel nicht recht hervorgehoben, was bei dem Hebel hätte geschehen sollen, während dieselbe nur beiläufig in Betrachtung gezogen ist.

Das Historische der Dampfmaschine ist im dritten Buche wohl etwas ausführlicher behandelt.

Druckfehler sind uns nur wenige aufgestoßen. I. S. 40 hängt der Zinkcolben in der Figur zu weit nach unten. I. S. 116 steht an der Windrose NON statt NNO. III. S. 39 heißt es: sein specifisches Gewicht ist alsdann $\frac{24}{20} = 1,2$, statt: das specifische Gewicht der Kochsalzlösung ist alsdann $\frac{24}{20} = 1,2$.

Dr. F. Emßmann.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

1. Neue Lesebücher.

Die Regulative haben kein abschließendes Urtheil über das Lesenlehren und die beste Methode dazu geben wollen. Sie lassen die Meinung und Uebung frei. Nicht so manche Schulmeister. Die thun Jedem in Bann, der nicht das Zerlegen der Wörter in Silben, der Silben in Laute und das Zusammensetzen der Silben aus Lauten und der Wörter aus Silben für die allein zum Ziele führende Methode erklärt; die sprechen Jedem den Verstand ab, der bloß das Gedächtniß in Anspruch

nehmen und nach uralter Buchstabirmethode schnell lesen lehren will und kann; ja es gibt sogar solche, denen es nicht mehr darauf ankommt, daß oder wie schnell die Kinder lesen lernen, sondern nur darauf, daß sie nach ihrer Methode zum Bewußtsein über die Lesekunst gekommen und endlich auch Leser geworden sind. Weil nun aber glücklicher Weise die Frage noch offen und weil die Gründe des ziemlich vergessenen Büchleins von Zeller: „Ehrenrettung der Buchstabirmethode“ noch nicht widerlegt sind: so mögen hier einige Sätze über das Lesenlehren folgen, von deren Erwägung das richtige Urtheil über die beste Methode abhängt. — Die erste Bemühung, die Buchstaben den Lauten entsprechend zu machen, das Lesen vor dem Verstande zu rechtfertigen, die Thätigkeit des Gedächtnisses zu beschränken, kam von einem Anhänger der revolutionären Partei Karlkadl's, von Ischelsamer. Schon das mahnt zur Vorsicht! — Wenn überhaupt von revolutionärer Unterrichtsmethode die Rede sein kann, so ist das Revolutionäre nur darin zu suchen, daß man die Jugend vor der Zeit und ohne das Correctiv wissenschaftlicher Bildung zu einem verstandesmäßigen Zergliedern der eigenen Lebens Elemente anhält, daß man sie zu einem begreifenden Bewußtsein über ihr Fühlen, Wollen und Thun bringen will, daß man sie zum Reflectiren über sich selbst und über ihre Beziehungen zur Welt erzieht. Wer nun für nöthig hält, daß die Kinder erst eine vollständige Einsicht in das Physiologische des Sprechens und Lesens erlangen, ehe sie nur den Versuch zum Lesenlernen machen, ja wer überhaupt nichts Anderes einprägen mag, als was die Jüglinge vorher begriffen haben: der hat eine revolutionäre Methode. Was hilft's uns, gegen die Revolution in der Pädagogik und Methodik zu Felde zu ziehen, wenn wir immer nur auf einzelne Consequenzen loschlagen und nicht der Wurzel nachgraben? Das „zum Bewußtsein über eigenes Thun und Wissen Kommen und Bringen“, das „Warum“, das ist der Kern des Revolutionären. Die elterliche Praxis kennt das besser: das vorwichtige „Warum“ des widerstrebenden Kindes beantwortet sie einfach mit einem „Weil ich will“ und kümmert sich nicht um Begreifen und Bewußtsein. — Die Geschichte von der Erfindung der Buchstabenschrift, wie sie neuerdings so schön von den ägyptischen Denksäulen gelernt werden kann, klärt am besten auf über die richtige Definition des Lesens. Lesen ist nicht Laute zu Silben und Silben zu Wörtern verbinden, sondern Lesen ist die gedächtnismäßig aufgefaßten Wortzeichen aussprechen, die Schriftsprache in die Lautsprache übertragen. Wann stößt selbst der geübteste Leser an? Wann er ein Wort findet, dessen Zeichen ihm nicht geläufig ist, dessen Zeichen er nicht so im Gedächtnisse hat, daß er's sogleich in Laute umsetzen kann, das er also erst in seinen Elementen betrachten und daraus sich zusammensetzen muß.

Wer kann am fertigesten lesen? Wer's so weit gebracht hat, daß er aus ein paar Worten schon den ganzen Satz erkennt, also die übrigen Theile desselben kaum anzusehen braucht, wer nicht zeilenweise, sondern saß-, ja absatzweise mit den Augen liest und gemüthlich mit der Zunge hinterdrein kommt. Aber hieraus folgt, daß man die Wortzeichen auswendig lernen muß, wenn man lesen lernen will. Wir alle kennen sie auswendig, ohne uns dessen bewußt zu sein. Die Frage aber nach dieser Methode des Auswendiglernens ist einfach die Frage nach der möglichsten Erleichterung des Lernens. Unsere Sprache gewährt nächst der griechischen und lateinischen die meisten Vergünstigungen. Wir können zu den Elementen der Wortzeichen zurückgehen, ja selbst zu den einfachsten derselben, zu den Buchstaben. Ba, be, bi, bo, bu und ab, eb, ib, ob, ub und a b c d e sind die einzig nothwendigen und wissenswerthen Elemente der Wortzeichen. Wer die inne hat, lernt schnell eine große Menge von Wortzeichen auswendig. Aber — um gleich hier einen Wink für die Beurtheilung der Lesesibeln zu geben — Wortzeichen wollen im Zusammenhange gelernt werden: das Lesen von Wörtern, nach ihren Elementen geordnet, ist eine naturwidrige Erschwerung des Lesenlernens. Warum? Weil, mit seltenen Ausnahmen, die Schüler diese Wörter, um sie lesen zu können, auswendig lernen, und das bei Zusammenhanglosigkeit zu schwer ist. Seien doch nur die Elementarlehrer aufmerksam und ehrlich: wenn eine ganze Schülerabtheilung einen solchen Wörterkatalog in ihrer Fibel „lesen“ kann, so muß sie ihn auch auswendig gelernt haben. — Das ist aber auch gar nichts Falsches, sondern im Gegentheil das Naturgemäße. Die naturwissenschaftliche Psychologie (Wais) hat zur Genüge gelehrt, daß alles Lernen, Einsehen, Begreifen vom Gedächtnisse ausgeht, daß das Gedächtniß des Kindes stärkste Kraft ist, daß also auch die rechte Bildung nicht vom Begreifen, sondern vom Behalten ausgehen muß. Und da wären wir wieder bei der Doppelfrage: Autorität (Gedächtniß) oder Revolution (Reflexion)? — Anders stellt sich's bei der Frage, ob man mit der Schreibschrift oder mit der Druckschrift anzufangen habe. Unbezweifelt sind die geschriebenen Wortzeichen sammt ihren Elementen leichter zu unterscheiden, also schneller zu behalten, als die gedruckten. Aber was will man als die Hauptsache lehren? Das Lesen des Gedruckten als Schlüssel zu allem andern Wissen oder das Lesen des Geschriebenen? Danach richtet sich die Antwort. — Das Schreiben selbst ist ein Nachzeichnen der Wortbilder und ihrer Elemente. Das muß lange vorbereitet und geübt werden. Im richtigen Lehr gange sind diese Zeichenvorübungen beendet, wenn die Kinder Wortbilder zu lernen anfangen, und sie schreiben die Elemente, wenn sie schon die Zusammensetzungen lernen, zur Wiederholung und Erweiterung der vorher

erworbenen Elementarkenntnisse. Indessen ist's an sich kein Unglück, wenn man erst die Schriftbilder auswendig lernt und danach die Druckbilder: nur Beides zugleich ist für schwache Kinder eine unnütze Erschwerung.

Dies ungefähr mußte dem Leser erst zur Erwägung geboten werden, wenn er die kurz zu fassenden Urtheile über die folgenden Fabeln nicht mißverstehen soll. Nun sind aber auch Lesebücher dabei, welche den nothwendigsten Unterrichtsstoff entweder geben oder andeuten, begründen sollen, welcher außer Bibel, Gesangbuch und Katechismus wünschenswerth ist. Hier gehen über Art, Maß, Wesen die Meinungen noch mehr aus einander. Es läßt sich noch nicht in einzelnen Sätzen feststellen, was nütze und nöthig ist. Wir begnügen uns daher, unsere Ansicht darüber in dem folgenden Lob und Tadel anzudeuten.

1. Volksschullesebuch. Unter Mitwirkung der königl. evangel. Schullehrerseminare zu Bunzlau und Steinau herausgegeben von dem kön. evangel. Schullehrerseminar zu Münsterberg. Drei Theile. Reicht Lesetaseln und Liedersammlung. Erster Theil, für die untere Stufe, 12½ Sgr. Zweiter Theil, für die mittlere Stufe, 5½ Sgr. Dritter Theil, mit in den Text gedruckten Abbildungen, für die obere Stufe. 10 Sgr. Breslau, Girt, 1853.

Der zweite Theil enthält einleitende Worte über Aufgabe und Gebrauch des Volksschullesebuchs, der dritte eben solche über Aufgabe und Gebrauch des dritten Theils. Danach ist der erste Theil für die beiden ersten Schuljahre bestimmt. Zu ihm gehören die abgesondert zu tausenden fünfzehn Tafeln, auf denen die fünf ersten Lesestücke und die schwierigsten Wörter aus den übrigen Stücken der ersten Abtheilung nach der Lautir-methode dargestellt sind und welche vor dem Gebrauche des Buches ab-solvirt sein sollen. Das Wesen dieser Jacotot-Selbsam'schen Lese-methode bezeichnen wir kurz als eine Station auf dem Wege der Umkehr zu der alten richtigen, weil der Natur der Kindesseele entsprechenden, Methode. Das Buch selbst enthält in seiner ersten Abtheilung Grundlagen für den ersten Lese- und Schreibunterricht, in der zweiten Grundlagen für den verbundenen Sach- und Sprachunterricht unter folgenden Rubriken: Im Freien zur schönen Frühlingszeit, im Walde, die Sonne und ihr Tages-lauf, Sommerzeit, Gottes Haus und Gottes Tag, Wiese und Wasser, im Garten, im Felde, Herbstzeit, Hausthiere, Winterzeit, vom Monde und von den Sternen, Weihnachten und Neujahr, häusliches Leben, Geschichten, Osterszeit und Frühlingsankunft. — An den Schreibübungen zu den ersten vier Lesetaseln gefallen uns nicht die Formen der Buchstaben o a g h r v, deren erste Grundstriche als gerade, nicht als Bogenlinie, dargestellt sind, f, dessen Bogen zwei Grundstriche und einen Haarstrich, welcher der Eine Grundstrich sein sollte, enthält, und das B und W, in denen

der Haarstrich des Bogens mit dem vorigen Grundstrich zusammenläuft. Unter den Lesebüchern erscheint uns die achte Fabel auf S. 14 sinnlos, Stück 22 auf S. 21 zu schwer der Form nach, St. 8 auf S. 27 und St. 28 auf S. 45 zu schwer dem Gedanken nach; St. 52: der Strohmann enthält eine falsche Beobachtung — bekanntlich fürchten sich die Spagen am zweiten Tage nicht mehr vor einem solchen — und daß das Märchen vom Hirtenbublein zerstückelt ist, läßt sich schwerlich motiviren. Was nun den Inhalt im Allgemeinen angeht, so sind zwar viele Stücke auswendig zu lernen und darum eine Stütze für das Lesenlernen; aber nicht alle sind es auch werth, und wir hätten für den ersten Leseunterricht lieber die alten Berschen, Gebete und Evangelien gesehen; die Stücke enthalten ferner zu viel Lehrhaftes aus der Naturgeschichte, zu wenig aus dem Menschenleben; und das häufige Vorkommen der Verkleinerungswörter (lein, chen) macht endlich zu oft den Eindruck des Spielenden und Affectirten.

Der zweite Theil enthält für die Zeit vom dritten bis fünften Schuljahre Lesestücke unter folgenden Hauptüberschriften: Was ich habe, wie schön ist's im Freien bei grünenden Maien, Himmelfahrts- und Pfingstflänge, Wanderung im grünen Walde, Gottes Haus und Gottes Tag, Sommerszeit, Wasser und Wiese, der Garten, Erntezeit, Herbsteszeit, Spätherbst und Winters Anfang, Hausthiere und wilde Thiere, Winterszeit, Weihnachtflänge, zu Neujahr, häusliches Leben, Nähe und Ferne, Blicke in die Vergangenheit, Frühlingszeit, Passions- und Osterflänge. Auch hier ist des Guten aus der Naturgeschichte, namentlich der Pflanzenbeschreibungen, zu viel. Wir geben für diese ganze Richtung und Seite des Unterrichts zu bedenken, daß das Kind die Dinge überhaupt, also auch Pflanzen und Thiere, nach der Gesamtheit der Merkmale und nach einem oder dem andern hervorstechenden kennen und nennen lernt, daß es darum unangebracht ist, diese Unmittelbarkeit des Sehens, Behaltens, Wissens durch wissenschaftliches Aufzählen und Einprägen der Art- und Gattungsmerkmale zu zerstören; es ist das abermals ein „vor der Zeit zum Bewußtsein Bringen“. Wo die Schule neue Dinge anders als durch Ostzeigen und Ostnennen kennen lehrt, wird sie wissenschaftlich, also für die untere Stufe unnatürlich. Ferner ist auf S. 63 das Lob der Kartoffel in staatsökonomischer und diätetischer Hinsicht bedenklich; lieber wäre uns eine entschiedene Warnung vor dieser ausgemacht trügerischen Knolle gewesen. Zu schwer für diese Unterrichtsstufe finden wir das Harsdörfer'sche Lied vom Honigvögelein (S. 62); zu spielend S. 38, 1; 44, 2; 76, 1; 162, 1 und zu forcirt, innerlich unwahr die Geschichte S. 28. Von diesen Ausstellungen aber abgesehen,

enthält das Buch so viel Gutes und Schönes, daß der wählende und wahlfähige Lehrer nicht in Verlegenheit kommen kann.

Der dritte Theil enthält erstens zur heiligen Geschichte Geographisches und Naturgeschichtliches, für den Katechismus Bilder aus der innern Mission, Erzählungen, Gedichte, Sprichwörter, zu den wichtigsten Kirchenliedern Erzählungen; zweitens die weltkundlichen Unterrichtsfächer so in ein Ganzes verarbeitet, daß dadurch ein bestimmter Lehrgang für einen zweijährigen Cursus vorgezeichnet ist; drittens die litterarischen Stoffe mit beiden vorhergehenden verwebt. Dazu kommen einige sechzig in den Text gedruckte, reinliche und deutliche Abbildungen. Abermals ist uns das Uebermaß des Geographischen und Naturgeschichtlichen und der Mangel an Geschäftlichem, Technologischem, Landwirthschaftlichem, Diätetischem unangenehm; und wenn vollends von den Herausgebern noch neben diesen Lesebüchern ein förmlicher weltkundlicher Unterricht verlangt wird, der doch mehr zu thun hat, als bloß zu lesen, zu erklären, einzuprägen, dann scheint uns die Natur und Aufgabe der Volksschule verkannt zu sein. Im Einzelnen mißbilligen wir: das Fehlen aller Geschichten beim achten Gebot, die Dürftigkeit in der Behandlung des zweiten Hauptstücks, die Dürftigkeit des ganzen Abschnittes über die Kirchenlieder — lieber hätte er ganz fehlen sollen —, das poetische Vaterunser auf S. 62 (der Bauer nennt das bezeichnend „ein Vaterunser mit Wicdfutter“), die etwas zu sehr abmahrende und zu unvollständige Belehrung über die Schwämme (ein genauer Unterricht eröffnet hier Nahrungs- und Erwerbsmittel!), das zu unbedingte Loben der Blyableiter (Gott lenkt doch die Blye, wohin er will, trotz aller Menschenleiter!), das bedenkliche Reden gegen den Puß der Confirmanden auf S. 55, und bei aller Correctheit des Drucks (nur S. 83 steht Pels statt Pelz) die für die jugendlichen und in diesem Alter und Stande des Lesens ungeübten Augen zu kleine Schrift. Vorzüglich gut aber sind die historischen Abschnitte. Auffallend ist das Fehlen der Autorennamen, die in den beiden ersten Theilen sorgsam angezeigt sind. — Unser Gesammturtheil über dieß Münsterberger Lesebuch geht dahin, daß es ein gutes Buch ist, nicht bald von ungeschickten oder übelwollenden Lehrern gemißbraucht werden kann, die Einführung namentlich in städtischen Schulen mit mehr Classen verdient, für Landkinder aber zu viel Fernliegendes und Werthloses enthält.

2. Deutsches Lesebuch für das mittlere Kindesalter, herausgegeben von R. und E. Selig sam. Zweite Auflage. Breslau, Girt, 1855. 10 Sgr.

Das Buch enthält vier Abtheilungen: I. Natur (die Jahreszeiten, die Tageszeiten, die Natur im Allgemeinen); II. der Mensch (in seiner

ihren Erscheinung, Fleiß, Thätigkeit, Trieb zu Kunst und Wissenschaft, Müßiggang, Mißbrauch der Jugendjahre, Zufriedenheit, Mäßigkeit, Selbstüberschätzung, Raschhaftigkeit, Geiz, Habsucht, Ordnung, Besonnenheit, Vorsicht, Unbesonnenheit, Leichtsin, Leidenschaft, Weisheit, Unse, Unverstand, Thorheit, Kindesliebe, Gehorsam, Dankbarkeit, Gattenliebe, allgemeine Menschenliebe, Muth, Edelmuth, Feindesliebe, Fröndseligkeit, Hartherzigkeit, Gerechtigkeit, Wahrheitsliebe, Lügenhaftigkeit, Falschheit, Heuchelei, Ehrlichkeit, Treue, Neid, Schadenfreude, Arglist, Untreue, Sanftmuth, Bescheidenheit, Höflichkeit, Stolz, Prahlerei, Gierigkeit); III. Gott (der Schöpfer, Erhalter, Regierer; Ehrfurcht, Liebe, Vertrauen, Gehorsam); IV. Lesestücke verschiedenen Inhalts. Wir haben die Inhaltsüberschriften absichtlich genau gegeben, damit man gleich sehe, wie sehr für Moral gesorgt ist. Wir tabeln das nicht; vielmehr hat uns gerade die Auswahl und die wechselvolle Zusammenstellung der Gedichte und Geschichten (bei denen zu unserer Freude auch Gellert'sche Gedichte zu finden sind) sehr zugesagt. Nicht minder gefallen uns die naturgeschichtlichen Belehrungen: sie leiden weniger am Schulten. Was wir noch, ist dieß, daß das Buch im Ganzen zu viel Spielendes, zu wenig derbe und nachhaltige Kost enthält. Wir möchten darum dasselbe nicht zu Hause als in der Schule in den Händen der sieben- bis zehn-jährigen Kinder sehen.

1. Erstes Lesebuch zum Gebrauch in Elementarschulen und beim Privatunterricht von H. Kühn. Schönste Auflage. Breslau, Leuckart, 1854. 3 1/2 Sgr.

Dem Buche sind so viele lobende Beurtheilungen aus Zeitschriften vorgebracht und es hat schon so viele Auflagen erlebt, daß wir es auch noch loben müssen. Das Gute daran ist dieß, daß es auch umkehren will auf dem falschen Lautir- und Lesewege, aber es noch nicht ganz dazu bringt. Es enthält noch viel zu viele einzelne Wörter! In dem zweiten Theile finden sich etwas zu viele gemachte moralisirende Geschichten à la Jerrenner und zu viel Lesestoff, der besser Sprechstoff bleibt.

2. Lesebuch für evangelische Schulen (in Württemberg amtlich eingeführt). Stuttgart, Ed. Hallberger. 484 S. gr. 8. 15 Sgr.

Es enthält (für untere und mittlere Classen höherer Schulen, schwerlich für obere von Volksschulen) Bilder aus der Naturkunde, aus der Länder- und Weltkunde, aus Geschichte und Menschenleben. Die auf die engere Heimat bezüglichen Aufsätze erhöhen den Werth dieses Buches für Württemberg, vermindern ihn für andere Gegenden. Der Stoff ist nicht mannigfaltig genug, der poetischen Stücke sind zu wenig, das Leben

in fernen Welttheilen und in alter Zeit zu viel bedacht. Druck und Papier sind sehr gut.

5. Zweites Lesebuch für deutsche Elementarschüler. Mit besonderer Berücksichtigung der stillen Beschäftigung in Sprache und Auffap. Von W. Herchenbach, Vorsteher eines Erziehungsinstituts für Knaben zu Düsseldorf. Düsseldorf, Kaulen, 1855. 68 S.

Im nächsten Anschluß an die Fibel enthält dieses Buch kleine Erzählungen, Beschreibungen und Gedichte von dem Verf. selbst, die dem Kindesalter angemessen, bisweilen breit und spielend sind. Unter jedem kleinen Abschnitt stehen drei grammatische Aufgaben und eine für den Auffap. Die letzteren sind zweckmäßig, nur ist die Veranlassung zu der auf S. 26 komisch. (Im Text heißt es: der Nordwind brüllte wie ein böser Bär — und daran knüpft sich die Aufgabe: Beschreibung des Bären.) Aber die grammatischen Aufgaben sind gar zu sehr in alter, mit Recht aufgegebenen Weise, wie z. B.: Setze die Hauptwörter aus drei in den Genitiv, alle Dinge in der Schule in den Genitiv, declinire obige Wörter, setze Zeitwörter in die zweite Person der Zukunft ic. Sonst ist aber der Gedanke selbst und die Einrichtung des Buches gut.

6. Lesebibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht, nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig, bearbeitet von A. Böhm, ordentl. Lehrer an der königl. neuen Mädchenschule auf der Friedrichsstadt zu Berlin. Sechste Auflage. Berlin, R. Gärtners, 1855. 4 Sgr.

Anleitung zum Gebrauch der Lesebibel von demselben. Zweite Aufl. Berlin, 1855. 80 S. 8 Sgr.

Bekanntlich besteht die Methode des Dr. Vogel darin, daß den Kindern ein Gegenstand an die Schultafel gezeichnet, dieser besprochen, nachgezeichnet, das Wort dafür unter denselben geschrieben, dieses in seine Laute aufgelöst, die Lautzeichen desselben gelehrt, Wörter mit bekannten Lauten angeschlossen, nun gleich die Druckschrift hinzugenommen, ein Versrathsel zu dem Worte gelernt, kleine Gedichtchen und Geschichtchen gelernt, endlich die Räthselverschen noch gesungen werden. Diese Methode stellt die „Anleitung“ erläuternd und rechtfertigend in lichtvoller Weise dar. Nicht gerechtfertigt erscheint uns das vorläufige Kleinschreiben der Hauptwörter, nicht zweckmäßig die zu starke Häufung einzelner Wörter; dagegen sehr gut die Bilder und ihre Wahl, vortrefflich die in dem Lesebuche stehenden Lesestücke, sehr genau die Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern, gut die Auswahl der Räthsel und überaus gelungen die der Anleitung beigegebenen Melodien. Methode und Lesebuch verlangt freilich einen gewandten Lehrer; aber man kann auch, wie Referent das aus Erfahrung

an seinen Kindern weiß, sehr schnell nach diesem Buche lesen lehren, zumal wenn man nicht bei der Zerlegung in Laute sich aufhält, sondern vorher die Buchstabennamen lernen läßt und die Wörterverzeichnisse überspringt. Wir halten diese Fibel für eine der besten.

7. Fibel oder erster Unterricht im Lesen und Schreiben, nach strenger Stufenfolge. Von C. Stadtländer, Lehrer zu Lüneburg. Hannover, Rümpler, 1856. 84 S. 2½ Sgr.

Zu viele einzelne Silben, zu langes Verweilen bei einzelnen Wörtern, zu viele Uebungen mit kleinen Buchstaben, daher auch viele Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben (was entschieden falsch); sonst richtige Stufenfolge und gute Formen der Schriftzeichen. Das Papier jedoch ist so dünn, daß die Buchstaben durchscheinen.

8. Neue Lebensbilder I. Lese- und Schreibfibel für Elementarclassen. Nach der analytisch-synthetischen Methode. Von Bertholt, Jäkel, Petermann, Thomas. 14. Aufl. Leipzig, Klinckschardt. Geb. 5 Sgr.

In vier Gängen: Gewinnung der Laute und ihrer hauptsächlichsten Verbindungen — in guter Folge und mit hübschen Abbildungen —; die Wortgewinnung und Anwendung der Wörter in kleinen Sätzen — zu viel Wörter, zu wenig Sätze —; das Satzlesen — gute, zu Sprechübungen verwendbare Sätze —; Erzählungen, Verschen und Gedichte — in ansprechender Auswahl. Ein gutes Buch mit etwas zu dünnem Papier. Die Form des geschriebenen f ist nicht zu empfehlen.

9. Erster Unterricht im Schreiben und Lesen, verbunden mit Anschauungs-, Denk-, Sprech- und Gedächtnisübungen von J. E. Freund, Lehrer in Torgau. 2. Aufl. Torgau, Wienbrack.

Ein sehr gutes Buch, das mit der Schreibschrift beginnt und schnell zum wirklichen Lesen führen kann. Die Abbildungen, die Schreibschriftformen sind gut, die Verse zu den Bildern hübsch, das Papier stark und fest.

10. Schreiblese- und Elementarsprachbuch mit Veranschaulichungsbildern von J. Schulz, Oberlehrer. 4. Aufl. Erfurt, Bartholomäus. Kl. 4. 64 S.

Ein hübsches Bilderbuch, wenn auch die Dose, der Mund, das Tuch, das Band, das Blut und die Keule nicht leicht erkennbar sind. Ebenso sind die Lesestücke gut gewählt und die Fragen zum Sprechlernen vortrefflich aufgestellt. Aber zum Lesenlernen scheint's uns weniger empfehlenswerth und die Schriftformen von a, ß und y nicht schön.

11. Hülfsbuch für den Sprech-, Schreib- und Leseunterricht in den Elementarclassen der Bürger- und Volksschulen, mit Anwendung des wechselseitigen Unterrichts von Ludwig Wangermann. Nebst einem Vorworte von G. Frobenius, Königl. Gonfissorialrath, Superintendenten und erstem Domprediger zu Merseburg. 5. Aufl. Leipzig, Brandstetter, 1854. 1. Bd. 3 Sgr. 2. Bd. 7 Sgr. 3. Bd. 10 Sgr.

Der erste Theil enthält den Stufengang für die ersten Schreibübungen, als Uebergang vom Sprechen zum Schreiben der Schreibformen, und zwar zuerst die kleinen Schriftzeichen und dann die großen, zweitens zur Einübung der Druckschrift erst die kleinen, nachher die großen Buchstaben mit zugesetzten Sätzen. Wir würden uns zum Gebrauche dieses Theils nicht entschließen können, weil die Kinder erst eine ziemliche Weile die Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben sehen und lernen müssen, die Orthographie aber ebenso wie das Lesen eine Gedächtniß-, nicht eine Verstandesfache ist.

Der zweite Theil enthält im ersten Abschnitte die Sprachformen des einfachen Satzes, im zweiten die des zusammengezogenen Satzes, im dritten die des zusammengesetzten Satzes, zuletzt geschichtliche Erzählungen und Lieder: also Sätze und Lesestücke nach grammatischen Kategorien geordnet. Wir tadeln Formen, wie: frägt, kömmt; Sätze, wie: der Frühling ruft, das Weilchen erwacht, die Sonne küßt die Knösphchen — als zusammenhanglose Metaphern; Fragen, wie: Was wird der Knabe nicht zu sich sprechen müssen? (wo er noch dazu gar nichts wirklich gesprochen hatte, S. 39); Aufgaben, wie S. 47; Wörterkataloge zur Einübung der Orthographie, wie S. 71 ff. u. a.; Sätze ganz gewöhnlichen Inhalts, wie S. 74 ff.; Nebensätze mit dem Umstande der Zeit, mit wenn (statt wann) S. 95; Lesestücke mit sentimentalem Inhalt, wie S. 117 f.; Fabeln gegen die Wahrheit, wie S. 142; und fragen: Was sollen diese Sprachkategorien nützen? Wenn das fehlte, was ihnen zu Liebe aufgenommen ist, so wäre das Lesebuch gut. Uebrigens möchte es auch dem Verf. schwer werden, ausgebildete einfache Sätze mit gehäuften Adjectiven, Ergänzungen, Umstandswörtern als zusammengezogene zu rechtfertigen.

Der dritte Theil enthält eine gute Auswahl von Lesestücken nach folgenden Ueberschriften geordnet: I. Das deutsche Volk. 1. Aus der Familie. 2. Aus dem Gemeindeleben. 3. Aus dem religiösen und kirchlichen Leben. 4. Aus dem staatlichen Leben. II. Das Vaterland. A. Stoffe aus dem heimatischen Anschauungskreise. 1. Pflanzen. 2. Thiere. 3. Natur- und Landschaftsbilder. 4. Ueber dem Horizonte. B. Aus der Ferne. a. Das Flachland. b. Das Stufenland. c. Charakterbilder von Gebirgen. d. Das Hochgebirge. e. Flüsse. f. Das Meer. g. Aus dem menschlichen Leben. Anhang: 1. Aus dem heiligen Lande. 2. Aus dem Norden. 3. Aus dem

Sünden. III. Die deutsche Geschichte. IV. Deutsche Dichtungen. 1. Fabeln. 2. Parabeln. 3. Legenden. 4. Sagen. 5. Erzählungen. 6. Balladen und Romanzen. 7. Idylle. 8. Dramatisches. 9. Lieder. V. Sprüche und Reden deutscher Männer. VI. Die Formen der deutschen Sprache. Die Inhaltsangabe zeigt leicht den ästhetischen Anstrich des Ganzen. Daraus erklärt sich, daß des Lehrhaften, in das Werkleben Einführenden nicht viel zu finden ist. Davon abgesehen erscheint uns dieser dritte Theil als der brauchbarste, namentlich für städtische und Mädchenschulen.

12. Pommersches Schul- und Hausbuch. Von F. Timm, Schullehrer zu Tringlaff. Herausgegeben von dem Seminardirector Goltsch zu Stettin. Stettin, Preussensland, 1855. 370 S.

Derselbe würdige Pädagoge, welcher schon an dem vielfach eingeführten, aber in seiner ersten Hälfte nicht sehr sorgfältig bearbeiteten Theel'schen Lesebuche rathenden und helfenden Antheil genommen, hat hier abermals ein fremdes Buch, welches bis zum Erscheinen der *Regulative* schon fertig geschrieben und sogar bis zum dritten Bogen gedruckt war, nach Inhalt und Form umgestaltet und — vermuthen wir — ein eigenes, selbstständiges Lesebuch an seine Stelle gesetzt, aber in bescheidener Pietät den Namen des ersten Urhebers davor stehen lassen. Es ist ihm, wie er in der Vorrede sagt, vor allem um einen vollständig berechtigten, durch's *Regulativ* nunmehr sicher gestellten Inhalt zu thun gewesen, geschöpft aus den Quellen aller wahren Volks- und Menschenbildung, aus dem Worte Gottes und der kirchlichen Lehre in Bibel und Katechismus, wie andererseits aus dem religiösen und sittlichen Volksleben selbst, wie solches im Liederschatz der Kirche, in der Sprachweisheit und in geschichtlichen Erinnerungen im Volke sich dargestellt und von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt hat; er hat demnach völlig ausgeschlossen, was nur formale Bildung, bloße Denk-, Sprach-, Gemüthsbildung u. s. w. bezweckt; das Buch soll vor allem zur Bibel und zum Gesangbuch hinführen und ihren Inhalt nicht bloß ins Denken, sondern ins Leben des Hauses und der Schule hineinführen helfen; es hält für die Weltkunde den höchsten Gesichtspunct, ihre Beziehung zum Reiche Gottes auf Erden, zu dessen Geschichte und zur Bestimmung des Menschen für dasselbe fest; es will nirgends bloße Namen, unausgefüllte Skizzen und allgemeine Andeutungen des Lesestoffs, sondern auf allen Gebieten des Schulunterrichts vollständig ausgeführte inhaltreiche Lesestücke darbieten; es will jedoch in keiner Weise ein Unterhaltungsbuch, sondern durchweg ein ernstes Lehr- und Lernbuch sein; es verwirft die Anordnung des Stoffs nach einem abstracten Begriffsschema, ebenso das bunte Durcheinander, legt auf sachliche Einheit

und deutlich hervortretende Gliederung des Ganzen einen hohen Werth; es verwirft endlich alle Zuthat geistreicher Gedanken und Gefühlsbergiefungen, so wie die künstlich nachgeahmte volksmäßige oder kindliche Ausdrucksweise. Wir billigen nicht bloß alle diese Sätze, sondern wir urtheilen auch nach sorgfältiger Prüfung, daß sie in dem Buche vollständig zur Anwendung gekommen sind. Das Buch zerfällt in drei Theile. Der erste hat die Ueberschrift: Gottesfurcht und Lebensweisheit, und enthält im ersten Abschnitte: Denkverse, Sprüche und Sprüchwörter, theils nach ihrem Inhalte, theils alphabetisch geordnet und köstlich ausgewählt; im zweiten Abschnitte die ersten Anfangsgründe des Christenthums, d. i. einen kleinen Katechismus mit den Kernsprüchen der Schrift, dessen Antworten hier und da kürzer und sprachlich einfacher werden könnten; im dritten Abschnitt Weisheitslehren, Sittensprüche und Anstandsregeln des weisen Sirach in guter Auswahl und eigener zweckmäßiger Anordnung; im vierten Abschnitte unter der Ueberschrift: Kindlicher Frohsinn und Freude in Liedern, gute Lieder zum Singen und Auswendiglernen, denen wir größere Schrift oder doch einen Zeilendurchschuß wünschten, und von denen wir das „Spiele nicht mit Gewehren!“ nicht gut finden; im fünften Abschnitte mit der Ueberschrift: „Das betende Kind“, eine Sammlung kurzer und guter Gebete in Versen; im sechsten Abschnitte: „Der Wandel des Christen, gezeichnet nach Worten der heiligen Schrift“; im siebenten Abschnitte eine mit Worten der Schrift und in Gebeten und Liederanfängen verfaßte Anweisung (in der Form von Frage und Antworten, „wie rechtschaffene Hausväter und Hausmütter aus der Schrift und dem Liederschätze ihre Kinder anweisen zum gottgefälligen Lebenswandel“; im achten Abschnitte: die Sprüche und Lieder(anfänge), welche Hausväter und Hausmütter von ihren Kindern und (ihrem) Gefinde in den Festzeiten sollen beten lassen; im neunten Abschnitte: des Christen Herzenswandel im Himmel bei seinem irdischen Tagewerke oder biblisches Bilderbuch (z. B. An welche Sprüche sollst du oftmais erinnern, wenn du die Kleider anziehst, Licht anzündest, Del in die Lampe gießest, deine Haare kämdest, die Stube fegst, die Kühe melkst (milchst), die Milch durchsiehest u. s. w.), wo uns einzelnes Wenige spielend erscheint; im zehnten Abschnitte Etwas aus dem Erbschätze der Weisheit unserer Väter, d. i. verschiedene goldene und silberne Denkmünzen vorgezeigt, etliche auch der lieben Jugend zum Besten erklärt, also Sprüchwörter, Sprüche, Räthsel, metaphorische Redensarten mit und ohne Erklärungen, von denen uns bloß die zu „bete und arbeite“ von dem Kern des Wortes abzuleiten, statt ihn zu treffen, scheint; im elften Abschnitte die nöthigsten Mittheilungen über die Zeiteintheilung; im zwölften Abschnitte vermischte Lesestücke: Gedichte, Erzählungen und

kurze Betrachtungen in guter Auswahl. — Der zweite Theil handelt vom dreifachen Reiche Gottes und gibt in dem ersten Abschnitte unter der Ueberschrift „vom Naturreiche“ eine vom Herausgeber vollständig ausgearbeitete Himmels- und Erdfunde (welche mit dem dritten Theile des Lesebuches, die vaterländischen und kirchlichen Gedenktage enthaltend, auch abgefordert bei Wiegandt und Grieben in Berlin erschienen ist), welcher vor allem das Lob der Klarheit zuzusprechen ist und aus welcher wir weiter nichts herauswünschten als den § 11 über die Einrichtung des Sonnenreiches (weil unserer Meinung nach die Copernicanischen Hypothesen nicht in die Volksschule gehören); im zweiten Abschnitte vom Gnadenreiche und im dritten Abschnitte von dem Reiche der Herrlichkeit eine vorzügliche Auswahl von Erzählungen, Betrachtungen, Dichtungen, Predigtstücken in sachgemäßer Anordnung. — Der dritte Theil endlich enthält, freilich etwas kurz, aber dafür desto bestimmter und deutlicher, das historische und poetische Material für die Feier der vaterländischen und kirchlichen Gedenktage. — Unser Schlusurtheil über dieses Haus- und Schulbuch geht dahin, daß es uns unter den bis jetzt erschienenen für deutsche Volksschulen das zweckmäßigste zu sein scheint. Wir wünschten, daß der Herausgeber aufgefordert würde, durch Erweiterung oder durch Vertauschung des Seite 191 bis 195 über Pommern Stehenden Ausgaben für alle preussischen Provinzen zu veranstalten, und daß die Behörden für so lange dasselbe empfahlen, bis es einem besseren, das ja immer noch möglich bleibt, den Platz räumen müßte.

Barth.

Dr. Günther.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Philologische Miscellen.

2. Friedrich Jacob.

Wenn es wo einen Schulmann gibt, den es inmitten seiner Mühen und Sorgen einmal verlangt, zu den Idealen seines Berufes emporzublicken, Aug und Herz an diesem Anblick zu erfrischen und von da mit neuem Lebensmuth an seine Arbeit zurückzukehren, so möchte ich ihm ein so eben erschienenenes Buch: Friedrich Jacob, in seinem Leben und Wirken dargestellt von J. Classen, empfehlen. Er wird darin das Bild eines Mannes sehen, in dem sich auf dem Grunde einer reinen, edlen und sittlichen Natur die Züge eines scharfsinnigen und gründlichen Gelehrten, eines vielseitig edelgebildeten Mannes und eines feinen, in allen Dingen maßvollen und ächt humanen Pädagogen vereinigt finden.

Die Wirksamkeit von Friedrich Jacob ist lange Jahre auf einen scheinbar kleinen Raum beschränkt gewesen: um so mehr hat sein reicher, edler und kräftiger Geist in die Tiefe streben können, um so mehr hat ihm seine immer reicher erblühende Schule, ein kleiner Kreis von Angehörigen und Freunden und die Wissenschaft innerhalb der von ihm selbst gesteckten Grenzen und in der von ihm gewählten Richtung die Welt sein können, die ihn ganz umschlossen hielt, und über die seine Wünsche nicht hinausreichten. Selbst der Tod seiner zwei blühenden Söhne schien dazu von Gott geordnet, ihn mit seiner gesammelten Thätigkeit ganz in diesem Kreise festzuhalten. Sein Leben macht daher, wie es vor uns liegt, den Eindruck einer tiefen innerlichen Befriedigung.

Jacob verdankte die Bildung seiner Jugend nicht der machtvollen Einwirkung eines großen Lehrers, sondern der eigenen Kraft und Arbeit. Halle war in der Zeit, in der Jacob studirte, seiner glänzendsten Sterne beraubt. Für F. A. Wolf war kein Ersatz gegeben. Jacob war mit seinen Studien wesentlich auf sich angewiesen; er lernte von den großen Philologen früherer Zeiten und bildete sich an ihnen zu großer philologischer Gründlichkeit: in dem Studium von Winkelman, Lessing, Herder und Göthe gewann er die tiefe und reine Empfindung für das Schöne

in jedem Kreise der Kunst und Litteratur, die sich in eigenen poetischen Nachbildungen offenbarte. Dann, scheint es, hat während seines Aufenthalts in Königsberg der rege Verkehr mit gebildeten und genialen Freunden, unter denen wir Lachmann sehen, seinem Geiste die ihm entsprechende und dauernde Richtung gegeben.

Es ist die Richtung nicht auf eine Fülle des eigentlich gelehrten und positiven Wissens, nicht auf die Construction eines umfassenden Systems, nicht auf die philosophische oder ästhetische Speculation, sondern vielmehr auf eine feine Beobachtung des Einzelnen und auf scharfe Kritik, auf eine zarte Empfindung für die dichterische Schönheit, für die Eigenthümlichkeit jedes Autors, auf künstlerische Reproduction des ganz in die Seele aufgenommenen. Nachdem er seinen Proserz und seinen Manilius beendet, hat er sich ganz in jener Richtung gehalten. Seine höchst instructiven Programme, seine zarten, sinnigen und eben so tiefsinnigen Schulreden, vor allem seine Elegieen, in denen Proserz und Göthe verbunden erscheinen, bezeugen es. Die letzteren werden in unserer schönen Litteratur, wenn mich nicht alles täuscht, bald um ihrer Objectivität und Durchsichtigkeit, um der Wahrheit der Empfindung, um des classisch edlen Ausdrucks willen die verdiente Anerkennung erhalten und als Muster und Vorbilder gelten.

In dieser Weise hat er nun auch als Lehrer gewirkt. Auf den Wunsch seiner Collegen hat er einmal in einem Programme gezeigt, wie er seine Schüler zum Gefühle für die Eigenthümlichkeit der lateinischen Rede bilde. Er verschmähte die äußerliche Schulung eben so sehr, wie die rohe Vielwisserei; er arbeitete darauf hin, daß der Sinn für Beobachtung, daß die Schärfe des Urtheils, daß ein edler Geschmack für das Schöne gewedt würde: es war ihm um Bildung der Jugend zu thun, geistige und sittliche Bildung. Was die letztere zumal betrifft, so suchte er ihr den Geist eines kräftigen Fleißes, der Ehrfurcht vor Personen und vor der Sitte, vorzüglich den einer innerlichen Wahrheit einzusößen, den seine Jünger an ihrem Lehrer erkannten und verehrten.

Seine Aufgabe als Lehrer betrachtete er gleich der eines Vaters; so lehrte, so führte er seine Jünger. Er drang mit seltener Schärfe, beim ersten Blick, in die Natur derselben ein; aus dieser ihrer eignen Natur heraus suchte er sie in edelster geistiger Freiheit zu dem zu bilden, wozu Gott sie gesetzt hatte.

Sein Verhältniß zu seinen Collegen war das eines tiefen Vertrauens — Achtung vor fremder Persönlichkeit, Beschränkung der eignen — das war, wie er selbst bekennt, für ihn der leitende Grundsatz.

Doch ich wollte nicht referiren, noch weniger recensiren, sondern all und

jeden Schulmann, er sei nur Schulmann, einladen zu kommen und sich herzlich und inniglich an dieser seltenen Persönlichkeit zu erfreuen. Friedrich Jacob war eine durchaus eigene Natur, war nur er selbst: aber ich zweifle nicht, daß er auch so für Viele ein Stern sein kann und bleiben wird, an dem sie sich in unsern pädagogischen Wirren wieder orientiren werden.

3. Spengel: Das philologische Seminarium in München und die Ultramontanen.

Professor Spengel zu München ist mit einer Partei, welche er selbst als die ultramontane bezeichnet, in einen bitteren und schweren Kampf gerathen. Es ist nicht meine Absicht, mich in diesen Kampf einzumischen oder die Schäden des dortigen Schulwesens, welche bei dieser Gelegenheit an den Tag kommen, weiter aufzudecken: Professor Spengel wird diesen Kampf mit seinen guten Waffen und seinem guten Rechte selber ausfechten; ich wünsche vielmehr auf das mancherlei Gute und Erfreuliche, was uns hierbei kund wird, hinzuweisen, und die vielen trefflichen Worte unsers Spengel den Lesern dieses Blattes zur Beachtung anzupfehlen. Die kleine Schrift Spengel's: „Das philologische Seminarium in München und die Ultramontanen“ 1854, welche uns dieser Kampf gebracht hat, ist allerdings durch und durch eine polemische; aber eine polemische, die aus einer sehr sichern und scharf ausgeprägten Ueberzeugung hervorgegangen ist und daher nicht verfehlen wird, wie alles, was aus dem tiefsten Innern stammt, in das Innere der Leser zu dringen. Vor allem ist es denn erfreulich zu sehen, daß, ungeachtet des Unterschiedes der Confessionen, bereits in allen Theilen unseres deutschen Vaterlandes eine Gemeinschaft humaner, nationaler, wissenschaftlicher Bildung besteht, welche stark genug ist, die getrennten Elemente unserer Nation zu verbinden und zu befreunden. Die alten Sprachen, die Wissenschaften überhaupt, die edle und freie geistige und sittliche Bildung, können in protestantischen Landen keinen wärmeren, wahrhafteren Vertreter finden, als sie in Spengel gefunden haben. Eben so erfreulich aber ist jedes Wort, das er bei dieser Gelegenheit über die Würde und Unabhängigkeit der Wissenschaft überhaupt, über die Aufgabe der Philologie, über die Wege, welche er seine Zöglinge zu einer ernsten, gründlichen philologischen Bildung hinführt und stets geführt hat, äußert. Man hat Spengel's Thätigkeit der grammatischen Mikrologie geziehen, man hat in Beschränktheit und Böswilligkeit das Verdienst der Philologie überhaupt verkümmert. Wie edel und mannhaft erhebt sich hier

Spengel! Philologie ist nicht ohne Grammatik, aber sie ist nicht Grammatik, sie ist die Wiedererkenntniß des Alterthums selbst in allen seinen großen Zweigen, die Kenntniß der theoretischen und praktischen Thätigkeit jener Völker, so weit sie uns noch zu erkennen möglich ist. Und wenn man nun gehöhnt hat, die Philologie sei des wahrhaft wissenschaftlichen Denkens, des Verständnisses für Geschichte, für Philosophie, für staatliches Leben unfähig, so weist er mit Stolz auf die Philologen hin, welche die Kenntniß der alten Philosophie und der Geschichte neu begründet haben, wenn sie auch nicht, à la Lasaulx und Gesinnungsgenossen, die römischen Vestalinnen und die christlichen Nonnen, die Säule in Dodona und die in Jerusalem in geist- und gemüthvoller Weise zusammengestellt und aus dem widerlichen und unnatürlichen Mischmasch aller Zeiten und Völker eine neue Wissenschaft, wie Prof. Lutterbeck meint, aufgerichtet haben. Doch wohin diese Wissenschaft führt, welche der grammatisch-kritischen Basis entbehrt, werden wir selbst nächster Tage an einem Producte derselben zu erweisen suchen. Mit Recht aber nimmt Spengel auch diejenige Thätigkeit, welche sich den Texten der alten Autoren widmet, in Schutz und weist das kritische Element als dasjenige nach, welches der Philologie nicht fehlen dürfe, wenn diese selbst nicht in Stagnation und Gährungsübergang übergehen solle. Die Kritik schärft die geistigen Organe und bildet den Sinn für die Wahrheit; sie muß also die erste Ringschule sein, in der die Kraft des angehenden Philologen gebildet wird, und das Münchener Seminar hat seine Aufgabe vortrefflich gefaßt, wenn es seine Zöglinge auf die Kritik hinweist und sie in die saure und scheinbar unersreuliche Arbeit hineinführt. Die Kritik aber begleitet den Philologen durch seine gesammte Thätigkeit, da jeder wissenschaftliche Fortschritt für die Kritik neue Gesichtspuncte eröffnet und neue Aufgaben stellt. Selbst wenn die Philologie sich darauf beschränkte, die Texte der alten Autoren von jedem fremdartigen und entstellenden Zusatz gereinigt in ihrer ächten und ursprünglichen Gestalt zu erneuern, so würde sie daran immer eine würdige und dauernde Aufgabe haben. „Aus den Schriften der Alten sich zu belehren, an dem Schönen und Herrlichen sich zu erfreuen, durch die Betrachtung der alten Zeit auch die neuere mehr zu begreifen und zu würdigen, den Fortschritt nicht zu verkennen, aber auch gegen die Mängel nicht blind zu sein, Herz und Geist zu bilden, sich zu bessern, das wird nie aufhören, und darin liegt der unschätzbare und unvergängliche Werth der Alten.“ So lange aber dieser Werth besteht, wird Herz und Auge ihren Werken zugewandt und jede Kraft des Geistes rege sein, diese theuren Vermächtnisse von Staub und Schmutz zu reinigen und rein zu erhalten. Und schon springt diese Kritik aus dem Alterthume hinaus auf die neuere

Zeit, und begeistert von den ewigen Werken der neueren Litteratur widmen gelehrte Forscher ihr Leben dem Studium derselben und suchen dieselbe in ihrer wahrhaften Gestalt für alle Zeiten zu bewahren. Der Verf. hat sich selbst auf diese Gesichtspunkte beschränkt. Sei es mir nur erlaubt zu bemerken, daß es kein Zeugniß für die philologischen Studien auf Schulen und Universitäten ist, wenn die alten Autoren fleißig und gewandt gelesen werden oder die realen philologischen Disciplinen blühen. Man zeige mir 1. Kritik und kritische Interpretation und 2. die Kunst der Composition in antiker Sprache — und ich will getröstet von hinnen gehen.

4. Gesammelte Abhandlungen von Professor Ernst von Lasaulx.

Wenn man sehen will, was aus der Philologie und was überhaupt aus jeder Wissenschaft wird, die sich unter andere Gesichtspunkte gibt und durch andere Gesetze leiten läßt, als welche ihr natürliche und nothwendige sind, lese man die jetzt gesammelt erschienenen Abhandlungen des Professor Ernst von Lasaulx zu München.

Es ist in unsern Tagen so viel davon die Rede gewesen, daß aller Unsegen in die Schulen gekommen sei, weil sich die Philologie, unter der Einwirkung Wolf's, von der Theologie gelöst habe. Die natürliche Folge davon ist, daß, um diesen Schaden wieder zu beseitigen, die Philologie ihre Kriterien und ihre Direction wieder von der Theologie erwarten müsse. In Lasaulx's Abhandlungen haben wir nun eine solche Philologie, und zwar eine vom allerreinsten Wasser. Sehen wir also, was wir an ihr haben.

Kleinliche Wortkrämerei gewiß nicht; im Gegentheil, man kann überzeugt sein, daß Lasaulx mit den Worten auf die leichtfertigste Weise umspringt, — ich sollte vielleicht sagen, daß er mit den Elementen der Interpretation noch nicht im Klaren ist. Wozu auch? Ihm ist es um andere Dinge zu thun. Kritik noch weniger. Hier stehen Kirchenväter und Classiker, Herodot und Malalas, Livius und Valerius Maximus einmüthiglich neben einander, und die Glaubhaftigkeit der Zeugen kommt wenig in Betracht, wenn nur die Zeugnisse selber zu gebrauchen sind. Geschichte eben so wenig; wer das Ganze ins Auge faßt, darf die schrittweise Entwicklung dieses Ganzen unbeachtet lassen; wer die göttliche Idee in einem Objecte schaut, für den haben die menschlichen Vorstellungen in ihrer allmähigen Gestaltung gar kein Gewicht. Mag dann auch Plato ein Zeitgenosse des Perikles werden und Demetrius der

Städtebelagerer unmittelbar an Miltiades heranrücken, Pythagoras sich als Lehrer des Kuma darstellen; mag in einer Zeit, wo Italien aus dem tiefsten Dunkel hervortrat, bereits eine Verbindung zwischen Italien und Aegypten sich nöthig erweisen: die Idee ist über alle diese Dinge erhaben.

Denn was hier erstrebt wird, ist dieß: die tiefen Fäden, welche die Völker und die Religionen in unvordenklichen Zeiten verbunden haben, wieder aufzufinden; in heidnischen Institutionen und Mythen die Analogieen zu der im Christenthum geschehenen Offenbarung Gottes zu erkennen. Was ist Prometheus anders als der erste Adam? was sein Götterbetrug und der Raub des Feuers als der erste Sündenfall? was Herakles als das typische Vorbild des Erlösers? In der Einusklage hören wir die Trauer des natürlichen Menschen; in Oedipus, der das Sphinxrathsel löst, sehen wir den im voraus, der alle Räthsel lösen wird. Die Opfer der Griechen weisen uns auf das Opfer auf Golgatha. In der Gesetzgebung des Kuma ist die wunderbarste Uebereinstimmung mit der auf Sinai. In der Heidenwelt die Thätigkeit des Logos aufzuzeigen, das setzt sich der Verf. als seine Aufgabe, und dieß ist die Philologie, welche sich über die des kümmerlichen Philologen hoch erhebt.

Der eine wird hieraus für die wahrhafte Erkenntniß des Alterthums größte Gefahr besorgen: ich sehe darin, ungeachtet der Citate aus Kirchenvätern, auch eine Entweihung und Schändung unserer hochheiligen Religion, wenn man mit zufälligen und unbedeutenden Aehnlichkeiten herumspielt und die tiefe Kluft zwischen Heidenthum und Christenthum vergift, in welche das Blut des Erlösers geströmt ist. Hiermit wird der Erneuerung des religiösen Lebens wenig gedient, wenn man die Kluft mit allerlei schönem Geschnitzel überdeckt.

Die Abhandlungen von Lasaulx betreffen theils Gegenstände des praktischen Lebens wie die Ehe, den Eid, das Gebet, den Fluch bei Griechen und Römern, theils Theile der griechischen Mythologie, wie Prometheus, Einus, Oedipus, theils andere Dinge, welche dem Alterthume fern liegen; dahin gehören z. B. die politischen Reden und Aufsätze, in denen der Verfasser seine Freisinnigkeit zugleich und seine Loyalität, auch seine Russenfeindschaft gelegentlich kund thut.

Diese Abhandlungen sind als eine *signatura temporis* bedeutend, und um deswillen rathe ich, daß sich kein Philologe ihre Lesung entgehen lasse.

Gegenbemerkungen zu der beurtheilenden Anzeige * des Lehrganges für den Muttersprachunterricht in der Mittelklasse einer Bürgerschule von Fr. Otto.

Die Beurtheilung, gegen welche die nachfolgenden Bemerkungen sich wenden, ist von Herrn Dr. Schubart in Weimar. Sie ist, obwohl kurz, doch reich an Ausstellungen. Da aber dieselben sachlicher Natur sind, so mag es mir gestattet sein, in eine Erwiderung derselben einzutreten.

Der Herr Rec. bezeichnet zuerst die Einleitung zum Lehrgange als „ziemlich schwer geschrieben“; aber wie ist das gemeint? ist sie schwerfällig im Ausdruck oder schwerverständlich in ihrem Inhalte? soll damit ein Lob oder ein Tadel ausgesprochen sein? Fast scheint es ein Lob zu sein, denn der Herr Rec. setzt in Parenthese hinzu: „dabei kommen doch auch grammatisch zweifelhafte Ausdrücke vor“. Als ein solcher Ausdruck ist der Satz: „das Dictiren bethätigt den Schüler“ angeführt. Nach der Fassung, die nach des Herrn Rec. Meinung dieser Satz haben müsse, ist anzunehmen, daß das Wort „bethätigen“ Anstoß bei ihm erregt hat. Nun ist zwar richtig, daß die Bildung dieses Wortes der neueren Zeit angehört, weshalb man es auch in Wörterbüchern und Grammatiken nicht findet; auch würde ich den Gebrauch desselben in einer für die Jugend oder das Volk bestimmten Schrift nicht billigen; dessenungeachtet halte ich seine Bildung nicht für eine, deren grammatische Richtigkeit man anzweifeln könnte. Der Sinn des Wortes ist klar; sein Laut- und Silbengefüge verstößt nicht gegen den Wohlklang, und in dem Worte „beschäftigen“ und vielen andern hat es analoge Vorgänger. Doch diese Ausstellungen bilden gleichsam eine Einleitung zu denen, die nun folgen und es mit der von mir beschriebenen Behandlung des Unterrichts zu thun haben.

1. Der Lehrgang auf seiner ersten Stufe behandelt besondere orthographische Grundlagen. An ihnen soll der Schüler in den möglichst engen Grenzen das Geseßliche und Regelmäßige in unserer Orthographie in einer geordneten Folge erkennen und überschauen lernen, die Unmittelbarkeit im Aufschreiben, in welcher dasselbe in den drei frühern Schulclassen, die er zurückgelegt, geübt und gepflegt worden, soll an ihrer Betrachtung und Besprechung, aufgehoben und sein Aufschreiben, so weit die Natur der Sache und der Standpunct des Schülers es erlaubt, zu einem Vollzuge **schriftsprachlichen Bewußtseins** erhoben werden.

* S. Päd. Revue, Oct.-Nov.-Heft 1855, S. 276.

Obgleich nun die Einleitung diesen Zweck klar und deutlich hinstellt und die specielle Anleitung ihn mit Entschiedenheit verfolgt: nennt der Herr Rec. das angeordnete Verfahren „ein speciellcs Eingehen auf orthographische Abweichungen“. Daß er von einem speciellen Eingehen auf orthographische **Abweichungen** „im praktischen Interesse ziemlich gering denkt“, verarge ich ihm nicht, denn ich befinde mich darüber mit ihm im Einverständnisse; daß er aber Grundlagen, welche das Gesetz und Regelmäßige in unserer Schriftdarstellung zur geordneten Anschauung und Uebersicht bringen, „Abweichungen“ nennt, läßt nur aus einer Irrung sich erklären. S. 3 des Lehrgangs ist zu lesen: „Die Aufschreibelehre hat in der Grammatik, Stilistik und in der Kenntniß der historischen Entwicklung unserer Sprache ihren theoretischen Hintergrund; es ist aber erfahrungsmäßig dargethan, daß im fleißigen Umgange mit der Sprache durch Ohr, Mund, Auge und Hand Fertigkeit und Sicherheit in schriftgemäßer Darstellung ohne Vermittlung der einschlagenden Sprachtheorie gewonnen werden können.“ — Ebenso ist angeführt, daß auf den vorausgegangenen Unterrichtsstufen die Anleitung der Aufschreibung durch das Ohr geht, das genau hören, und den Mund, der scharf articuliren lernt, und daß die orthographischen Auffassungen der zur Einübung ausgewählten Lesestücke auch das Auge in Dienst nehmen; dessenungeachtet hat der Herr Rec. geglaubt, die Erfahrung als die **seinige** geltend zu machen, „daß bei einer genauen und strengen Bildung des Auges, Ohres, Mundes der Schüler bei weitem mehr zu gewinnen sei“, als bei dem von mir in Anwendung gebrachten Verfahren.

Sollte aber die geringe Meinung, welche der Herr Rec. von der Behandlung des aufgestellten orthographischen Pensums hat, dahin gehen, daß die bewusste Erfassung des Gesetzlichen in der Aufschreibung ohne praktische Bedeutung sei, so hat auch darüber der „Lehrgang“ in einer Art sich ausgesprochen, welche über Werth und Unwerth solcher Kenntniß zu unterscheiden weiß. Es heißt S. 4 also: „Zwar hat nicht jede Einsicht, die durch eine Betrachtung der mannigfaltigen Erscheinungen auf dem Gebiete der Aufschreibung gewonnen wird, eine praktische Bedeutung; aber doch immer einen Werth und ein Anstreben, die vorher gepflegte schriftsprachliche Unmittelbarkeit aufzuheben, eine Nothwendigkeit. Was aber praktische Bedeutung hat, das gestaltet sich dann auch durch Uebung und Gewöhnung zu einem Regulator des Thuns. Es leuchtet ein, daß es für die indirecte Förderung, welche die beiden obern Classen dem Aufschreiben zuzuwenden haben, von großer Wichtigkeit ist, wenn sie auf Grund des vermittelten schriftsprachlichen Bewußtseins einer leichten Verständigung sich versehen dürfen.“

2. Ehe eine sprachliche Darstellung behufs unmittelbarer Auffassung derselben zum Anhören gebracht wird, sollen diejenigen Einzelheiten in ihr, deren Verständniß bei dem Schüler nicht vorausgesetzt werden kann und aus der Darstellung selbst von ihm nicht zu gewinnen ist, voraus erläutert werden. An diese Erläuterungen ist die Anforderung zu stellen, daß sie äußerst kurz, knapp und bestimmt seien; daß, wenn es um Aufstellung eines Begriffes sich handelt, derselbe in seiner Verleblichung in gut gewählten Beispielen vor die Seele des Schülers gestellt werde. Um nun zu verhüten, daß der Lehrer die Erläuterungen, welche die im Lehrgange zur Behandlung gestellten Grundlagen von dem angenommenen Schülerstandpunkte aus erbeischen, nicht aus dem Ärmel schüttelt oder wohl gar der lange Weg des Hin- und Herfragens betreten werde, habe ich diese Erläuterungen zugefügt. Der Herr Rec. ruft dazu aus: „wir begreifen nicht, zu welchem Zwecke in solcher Ausführung und Ausdehnung —, welcher Lehrer wird sich denn nicht selber denken können, wie dieß zu machen!“ — Wie die Vorrede des Lehrganges erwähnt, soll derselbe zunächst eine Handreichung für die „eigenen Hausgenossen“ sein. Daß ich nun meine Sorge für dieselben bis zu diesen Erläuterungen ausgedehnt habe, kann nur aus localen Verhältnissen gewürdigt werden, die hier zu erörtern kein Raum ist. Des Weitern aber hat mein Lehrgang nicht Meister im Lehrfache im Auge, sondern Anfänger; von diesen nahm ich an, daß ihnen meine Handreichung von Nutzen sein könnte, denn das Leben ist kurz, aber die Kunst ist lang. Nach meiner Erfahrung habe ich damit nichts Werthloses unternommen. Das habe ich selbst bei der Abfassung gespürt. Und so etwas von Erfahrung hätte mir der Herr Rec. immerhin zutrauen können.

3. S. 63 redet der Lehrgang von der Behandlung der Lesestücke wie folgt:

„Die Vermittelung der Auffassung soll durch eine berechnete Reihe von Fragen und Aufgaben geschehen, welche die Aufmerksamkeit des Schülers dem Mittelpunkte der Darstellung zuleiten; nicht das Mögliche und wohl auch das Nützliche hat zu bestimmen, sondern das für den Zweck Nothwendige. In Beantwortung dieser Fragen und Aufgaben nimmt der Schüler Scheidungen und Verbindungen mit den Gedanken der Grundlage und sprachliche Gestaltungen mit den Ausdrücken und Satzfügungen derselben vor, durch die er im Denken und Sprechen sich übt. Je mehr dem Schüler zu eigener Thätigkeit sich zuweisen läßt, desto besser.“

„Nach der vorausgegangenen Behandlung einer Grundlage kann von einem Auswendiglernen im schlechten Sinne des Verfahrens nicht die

Rede sein; die Schüler verstehen nicht nur die Grundlage, sie haben auch ihren Gang und ihre sprachlichen Ausdrücke und Wendungen sich angeeignet. Das wörtliche Memoriren kann darum bei kleinen Stücken sofort in der Lehrstunde ausgeführt werden.“ — „Man gewährt dazu einige Minuten bestimmte Zeit. In diesem Verfahren liegt ein Sporn, der auch die Trägen rührig macht. Wer nicht zu Stande gekommen ist, führt das Memoriren zu Hause zu Ende.“ — Dazu, daß der Schüler in der Classe die bezeichnete Arbeit des Memorirens ausführen soll, macht der Herr Rec. folgende Bemerkung: „Dieß würde, denk' ich, nach manches Pädagogen Erfahrung nicht einmal jeder gedächtnißstarke Schüler leisten können, so mächtig wirkt die Abziehung der Aufmerksamkeit durch die Schulgegenwart.“ — Es würde nichts geschadet haben, wenn der Herr Rec., da er doch auch ein Lehrer ist, ehe er dieß Urtheil niederschrieb, einen derartigen Versuch angestellt hätte. In der Knabenbürgerschule in Mühlhausen gehört dieß Verfahren nicht zu den Versuchen, die ihre Sachgemäßheit und ihren guten Erfolg erst darzuthun haben, sondern zu den Wegen, die sicher ans Ziel bringen. Und wie könnte das anders sein? In einer Classe alle Schüler unter geordneter Zucht, bei lautloser Stille, ein Schüler im Raume so weit von dem andern, daß eine Berührung das körperliche Einheitsgefühl nicht stört; und nun daheim in der Familienstube, in der der Vater hämmert, die Mutter spinnt, die Schwestern schwätzen und das kleine Brüderchen seine ersten Sprechübungen anstellt; wo ist leichter, schneller, sicherer etwas zu memoriren? Der Satz aber, den der Herr Rec. als Grund für sein absprechendes Urtheil anführt, bricht über jeden Classenunterricht, der nicht wie der Schreibunterricht nach Vorschriften und der Zeichnenunterricht nach Vorlegeblättern in einen Einzelunterricht sich auflöst, den Stab.

4. Eine wegwerfende Meinung hat der Herr Rec. von dem empfohlenen Chorsprechen. Er sagt: „ich kann mir nichts Widerwärtigeres denken, als das im Chore Sprechen, wobei kein Schüler Individuum ist; — das soll er aber in jedem Augenblicke seines Lebens, auch in der Schule bleiben.“ — Auch hier wäre dem Herrn Rec. zu rathen gewesen, bis ihm eine Anschauung von einem Chorsprechen, wie es sein muß und sein kann, geworden, sein Urtheil über dasselbe auszusprechen. Wo soll denn etwas Widerwärtiges stecken, wenn 40, 50, 60, 70, 80 und noch mehr Schüler einer Classe mit reinen Lauten und mit gemäßigter Stimme, in richtiger Betonung und gedankenmäßiger Gliederung ein genau wörtlich gelerntes Lesestück, oder einen Psalm, ein Katechismusstück oder ein Kirchenlied vortragen? Nein, etwas Ergreifendes, Erbauliches liegt darin. Und wie sollte der Lehrer in gefüllten Classen ohne das Chorsprechen zu einer

Leistung kommen? Darum spreche ich im Sinne aller erfahrenen Lehrer Gott sei Dank, daß wir das Chorsprechen haben! — Aber der Grund die Schüler hören darin auf, Individuen zu sein! Nun, das will ich lange nicht glauben, bis mir der Herr Rec. deducirt hat, daß, indem Glieder einer gottesdienstlichen Versammlung gemeinsam singen: „Al Gott in der Höh' sei Ehr' ic.“, oder gemeinsam still oder laut bei „Vater unser ic.“, ein jedes derselben dabei aufhört, ein Individuum zu sein.

5. Der Lehrgang hat die Auffassung und Besprechung der Beschreibung von der Erzählung gesondert und stellt jene an dieser auf. Dem Herrn Rec. „dünkt die praktische Hervorhebung des Unterschiedes doch gleichgültig“. Ich vertraue den erfahrenern Lehrern der Päd. Revue, daß sie darüber anders denken, und unterlasse das zu begründen, was in sich Grund hat.

Mühlhausen am 28. October 1855.

Otto.

Erwiderung von Dr. Schubart.

Die verehrliche Redaction dieser Blätter hat die Güte gehabt, vorstehende „Gegenbemerkungen“ gegen die Anzeige des Otto'schen Schenkens vor ihrem Abdrucke mitzutheilen; was ich kürzlichst darauf zu wiedern habe, ist Folgendes:

Bei den engen Grenzen, die in der Regel einem Referate in diesen Blättern gezogen sind, müssen allerdings die Ausstellungen so kurz möglich bezeichnet werden; sind sie gegründet, so geschieht dem Verleger damit ein größerer Dienst, als mit der Angabe des mannigfachen Ob- und Nachtheils, das sich sonst in ihm finden möge. — „Die Einleitung ist ziemlich schlecht geschrieben“ kann nach dem einfachen Wortlaut nur heißen: Die Form, in welcher der Verf. seine Gedanken ausspricht, ist nicht immer gleich verständlich; man wird manche Sätze mehrmals lesen müssen, um hinter ihren Sinn zu kommen, — Ref. fordert die Leser zu eigener Prüfung. Man braucht nicht in jedem das Eigenthümliche Charakterisirenden zu finden, „ein Lob oder einen Tadel“ auszusprechen; auch würde, wenn ich die Einleitung „schwer verständlich in ihrem Inhalte“ genannt hätte, dieß ohne Weiteres ein Lob sein. (Daß der Herr Verf. das Wort „berufen“ außer in seinem hergebrachten Sinne auch in dem „Beruf zur Thätigkeit anregen“ brauchen dürfe, gestehe ich auch nach diesen Bemerkungen darüber nicht zu.)

Gegen die Bemerkungen des Verfassers unter 1 und 2 erwidere ich: Mein Referat will gegen die Behandlung der „orthographischen Grundlagen“, so wie gegen das zur „Auffassung erzählender Darstellungen“ u. s. w. Zusammengestellte geltend machen, daß dadurch die selbstständige Thätigkeit des Lehrers zu eingeschränkt erscheint, die sich auf jenem Gebiete wesentlich durch die Aufmerksamkeit auf Mund, Auge, Ohr des Zöglings fund thut, als durch die umständliche Mittheilung von Regeln, die von der Schule erfunden, mit unserer wirklichen, historisch erkannten Sprache nichts zu thun haben (der Herr Verf. handelt z. B. von der willkürlich unterschiedenen Schreibung von „daß“ und „daß“, die Beispiele eingerechnet, auf beinahe vier Seiten).

Was jene Erläuterungen zu den Lesebüchern betrifft, so hatte ich bei ihrer Beurtheilung Lehrer im Sinne, die zu gewissenhaft sind, als daß sie überhaupt irgend etwas in der Schule „aus dem Ärmel schütteln“, und die sich zugleich in ihrer eigenen Thätigkeit beeinträchtigt fühlen, wenn in ihrem Lehrgange unter der Rubrik „zur Behandlung“ etwa in folgender Art ihnen „Handreichung“ gethan wird: S. 47 „Einsiedler, ein Mann, der ganz allein an einem einsamen Orte wohnt und mit andern Menschen wenig oder fast gar nicht verkehrt. Dieser einsame Ort kann sein ein Wald oder eine Wüste oder ein Berg. Seine Wohnung, die Einsiedelei, nennt man auch Klause und ihn einen Klausner oder Eremiten“ u. s. w.

So sehr ich die methodische Sorgfalt und Genauigkeit, mit welcher der Verfasser die beiden fraglichen Capitel ausgearbeitet hat, anerkenne, glaube ich doch auch jetzt noch, daß darin zu wenig auf die Anregung der eigenen Thätigkeit des Lehrers Rücksicht genommen ist.

3. Der Verf. will, wie ich jetzt bei Wiedervergleichung der fraglichen Stelle sehe, die ganze Classe mit dem Memoriren des erklärten kleinen Lesestücks beschäftigen; da ich das Bedenken „daß wird um der Schulgegenwart willen auch mancher gedächtnißstarke Schüler nicht leisten können“ niederschrieb, that ich's in der Vorstellung, der Lehrer solle nach dem Verf. während jener Gedächtnißübung mit einem andern Theile der Classe die lehrhafte Unterredung fortsetzen; dieß Mißverständniß ist meine Schuld; dasselbe angenommen, bleibt jenes Bedenken stehen; die thätige Gegenwart des Lehrers greift der Erfahrung gemäß in eine gleichzeitige Gedächtnißübung des Schülers doch noch störender ein, als was nach den Gegenbemerkungen des Verf. in der Familie desselben vorgeht. Zu dem aber, wie es der Verf. meint, machen wir noch die Bemerkung: Die zugemessene Unterrichtszeit soll doch wohl durch Memoriren in der Schule nicht noch weiter verkürzt werden — was ein guter Lehrer während dieser

dem Lernen geschenkten Zeit thun kann, ist in jedem Falle zu bedeutend, als daß ein Gedächtnißgewinn dagegen in Frage kommen könnte.

4. Weder das, was der Verf. aus seiner Erfahrung für das im Chöre Sprechen der Schüler angeführt, noch eine anderweitige Anempfehlung dieses Lehrmodus, die sich jüngst in der Müggell'schen Gymnas. Zeitschr. fand, kann dem Ref. seinen Widerwillen dagegen nehmen, den er nur mit dem kürzesten Worte in der angegriffenen Anzeige begründen konnte. Ich halte dafür, daß dabei der Knabe von dieser Auffassung, von dieser Reproduktionsfähigkeit, von diesen Sprachorganen u. s. w. zu wenig beschäftigt werde, und hält man mir vor, ob ich ihn in einer vollen Classe lieber ungefragt lassen, als auf jene Weise in Anspruch nehmen wolle, so antworte ich: mein Wunsch, ihn mehr lernen zu lassen, als er in der wirksamen Gegenwart eines tüchtigen Lehrers schweigend lernt, ist nicht so groß als meine Besorgniß, ihn der natürlichen, auch bei der gespanntesten Aufmerksamkeit des Lehrers natürlichen Zerstreuung des im Chöre Sprechens preiszugeben. — Im Gemeindegesang mündet allerdings die einzelne Persönlichkeit in dem gemeinsamen Strome des Gefühls; in der Andacht hebt sich der Einzelne in Gott auf; in der Schule handelt es sich um die wissenschaftliche Leitung und Bedung des erkennenden Einzelwesens. Dieß habe ich mit jenem kurzen Worte sagen wollen; eine weitere Ausführung, warum mir das im Chöre Sprechen dem Schulzwecke unangemessen erscheint, muß ich mir auch hier versagen.

Weimar.

A. Schubart.



I. Abhandlungen.

Ueber das Buch: *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord* et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses par *Eugène Rendu*. Paris, 1855.

Von Dr. F. J. Günther in Barby.

Schreiber dieser Zeilen gehört nicht zu denen, welche schon beim Anblicke eines Franzosen auf deutschem Boden erfreut ihr bißchen Französisch zusammensuchen, um sich über schlechte Aussprache loben zu lassen, noch weniger aber zu denen, welche entzückt sind, wenn ein Franzose in Deutschland was zu loben, oder tief betrübt, wenn er etwas zu tadeln findet. Er kennt sein eigen Land und Volk zu gut, als daß er's für möglich halten sollte, in einer kurzen Flugreise dessen Eigenthümlichkeiten in religiöser, politischer und pädagogischer Beziehung zu bemerken, geschweige zu erschöpfen und zu beurtheilen. Und er würde auch dieß Buch, welches zu bald als ein Pamphlet gegen den Protestantismus sich darstellt, kaum näher angesehen haben, wenn er nicht hin und wieder seinen Namen bei Anführung seines Buches „über das Schulwesen im protestantischen Staat“ darin gesehen und sich über die Benützung desselben gewundert hätte. Nämlich erstens führt Herr Rendu daselbe mit der Versicherung ein, daß es „den Widerschein der gegenwärtigen Absichten (préoccupations) des öffentlichen Unterrichtsministeriums in Preußen an sich trage“. Statt über die pädagogische Wissenschaft in Deutschland so falsche, verwerfende Urtheile zu fällen, hätte er sich bei den Herren in Berlin, die ihm so herabwürdigende Meinungen über den Protestantismus geäußert haben sollen, erkundigen müssen, ob der Verfasser dieses Buches, welches etliche Jahre vor den preussischen Regulativen deren Grundsätze entwickelt hat, irgend solche Beziehungen und Gnaden zu irgend einem Gliede des Unterrichts-

ministeriums hätte, daß auch nur der geringste Dämmerchein von dessen An- und Absichten auf ihn fallen konnte, oder ob nicht vielmehr sein Buch eine Blüthe, meinethalben auch nur ein Blättchen, an dem Baume der deutschen pädagogischen Wissenschaft wäre, die weisen Maßregeln aber des Ministeriums die reifen Früchte desselben. Zweitens aber führt er nur solche Stellen aus dem Zusammenhange gerissen an, durch welche er seine Schmähreden gegen den Protestantismus stützen zu können meint, bringt mich also für Unwissende leicht in die leider nicht geringe Zahl derer, die Protestanten heißen und es nicht sind. Allein wer sich selber öffentliche Urtheile über andere erlaubt, der darf von einer öffentlichen Benugung oder Verdrehung seiner überall käuflichen Bücher nicht so viel Wesens machen: er muß ja denen, welche ein Urtheil über ihn haben wollen, zutruuen, daß sie's auch so machen, wie er selber, daß sie die Bücher des zu Beurtheilenden lesen und nicht bloß ansehen. Darum also hätte ich kein Wort über Herrn Rendu verloren. Allein nachdem schon einige öffentliche Urtheile über sein Buch laut geworden, welche nicht aus einer sorgfältigen Lesung desselben hervorgegangen sein können, namentlich dieß, daß er das preussische Schulwesen bloß schmähe; da ferner seine Stimme aus einem Heerlager kommt, welches, über ganz Europa verbreitet, aus dem Schweigen und Weichen jetzt in die Stellung des Angreifens vorgerückt ist; da sonach das Buch mehr als ein Pamphlet, mehr als ein officieller Reisebericht, da es ein Zeichen der Zeit ist: so habe ich mich der Aufforderung der Redaction, welche mir die Anzeige desselben zur Ehrenpflicht machte, so heftig auch die Aufgabe ist, nicht entziehen mögen.

In der Vorrede erzählt der Director im französischen Ministerium des öffentlichen Unterrichts, daß er von seiner Regierung nach Norddeutschland geschickt sei, um das Volksschulwesen kennen zu lernen, und daß es nun seine Absicht sei, zu untersuchen, was den großen Umschwung in Religion, Philosophie und Pädagogik zu der nun erfolgten Wiedergeburt hin bewirkt habe. Der erste der vier Theile, in welche das 440 Seiten starke Buch zerfällt, hat die Ueberschrift: Historischer Rückblick und gleichzeitige Thatfachen. Das erste Capitel leistet auf 16 Seiten Außerordentliches: es gibt einen historisch-räsonnirenden Ueberblick über die sittliche Leitung des Volksunterrichts in Norddeutschland seit der Reformation bis ans Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Es wird zwar zugestanden, daß die katholische Kirche kurz vor der Reformation eine Zeit lang ihrer Pflicht gefehlt habe, aber doch dem Vornehmen Luthers und seiner Mitarbeiter verstedt vorgeworfen, daß sie fälschlich gethan, als ob es vor ihnen noch gar keinen Volksunterricht gegeben hätte, und doch

weiter zur Begründung angeführt, als einige Thatsachen aus den früheren Zeiten des Mittelalters. Indessen sonst wird kein hartes Wort gegen die Reformation ausgesprochen. Denn das hält man dem Rathgeber zu Gute, daß er in der Errichtung der Diakonissenanstalten in Leinwerth, Berlin und Danzig ein Geständniß von der Nothwendigkeit der Nonnenklöster und eine Wiederaufrichtung der Ruinen sieht, welche die Leidenschaften gemacht hatten. Luther, heißt es unter Anderm, habe die Schule von der Kirche nicht mehr befreien, als das Gewissen vom Dogma; die Kirche regierte die Schule; selbst da, wo der Stadtrath die Schule gegründet hatte, erstreckte sich das Schulregiment nur auf das Geringe; selbst als Patron mußte er einen dem Geistlichen willkommenen Schulmeister wählen. Und das Resultat dieser historischen Entwicklung ist ganz unverdächtig aus: bis in die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts habe die geistliche Autorität die directe Oberherrschaft über die Schule ausgeübt; bis dahin habe die Erziehung selbst zwei Absichten verfolgt, einmal das Kind als eines Individuums, dann als eines neuen Gliedes der schon vorhandenen Gesellschaft; in ersterer Rücksicht habe sie sein Leben die Wiederherstellung einer gefallenen Natur, die Erleuchtung einer irrthümlichen Einsicht und die Aufrichtung eines irrenden Willens, und in letzterer habe Statt durch die Gnade Gottes, welche sich in der Natur des Menschen bediene, folglich sei die Erziehung die Eintauchung des Kindes in den christlichen Glauben; in letzterer Rücksicht aber sei sie die Uebertragung der gesammten politischen und moralischen Ueberlieferung, welche das Volksleben ausmachen, und es solle nicht das Individuum die Gesellschaft nach sich, sondern sich nach der Gesellschaft bilden. Herr Rendu, nachzuweisen, daß der Staat an der Verderbung der Schulen und der pädagogischen Wissenschaft durchaus unschuldig sei, vielmehr die protestantische Kirche wegen ihres falschen Principes der Leitung der Schule und der Schulwissenschaft unfähig erwiesen zu werden; darum untersucht er weder ob die Kirche selbstständig und von weltlichen Nachtheilsflüssen frei gewesen, noch ob die Consistorialmitglieder von der Kirche, d. i. von den Synoden, oder von dem Staate eingesetzt worden, noch ob die Schulmeister durch kirchliche Institute oder in Anstellung, deren Lehrer vom Staate eingesetzt wurden, gebildet zu werden hätten; genug, die Kirche hatte die Herrschaft; ist die Schule schlecht geworden, so trägt sie die Schuld.

Das zweite Capitel gibt eine sittliche Physiognomie der Volksschule in Preussisch-Deutschland, oder will sie doch geben. Die Rothen in der Frankfurter Rationalversammlung haben geschrien, der „Mensch“ solle in der Schule gebildet werden, die Schule solle sich's nicht zur Aufgabe machen,

die Jugend für die Kirche abzurichten, solle überhaupt die Jugend nicht abrichten; ein Schulmeister in einem hannöverschen Städtchen versichert dem Verf., daß er Strauß und Feuerbach gelesen, sich zur Religion des Wislicenus bekenne, seinen Kindern das Göthe-Faust'sche Glaubensbekenntniß erkläre und beibringe, die jezige Zeit der Orthodorie für einen kurzen „Durchgang“ halte und gern Geduld habe; ein anderer Schulmeister in Preussisch-Sachsen liest seinen Kindern aus Wislicenus' neuer Reform vor, um dadurch die Orthodorie des Katechismus zu verbessern, und gesteht ihm auf die Frage, ob noch viele seiner Amtsgenossen ähnlich dächten: „In dieser gegenwärtigen Zeit steckt man seine Ideen in die Tasche und zeigt sie nicht, aber innerlich sind wir alle, Schulmeister und Pastoren, Lichtfreunde.“ Und siehe, das Urtheil ist fertig: die protestantischen Volksschulen Norddeutschlands sind lichtfreundliche, erziehen sammt und sonders zum Skepticismus. Ganz anders dagegen soll es in der katholischen Zone Norddeutschlands sein, da sei die Thür der Schule und der Kirche dem Skepticismus fest verschlossen, da kenne man gar keinen Unglauben, da sei alles vortrefflich. Das komme aber daher, daß dort die Geistlichen fast täglich in der Schule seien * und selbst den Religionsunterricht geben, daß, wie in Kempen (wo wirklich das gelobte Land des Volksschulwesens sein muß!), die Schulkinder jeden Morgen in die Kirche zur Messe geführt werden und alle andächtig seien. Habe ihm doch der Bürgermeister eines Städtchens bei Bonn versichert, daß sie in ihrer Gemeinde nur Einen Lotterbuben hätten, der seine österliche Pflicht nicht erfülle, daß man aber auf solch ein verachtungswürdiges Geschöpf mit Fingern weise. Ganz anders — so lehrt der Verf. zu dem vorher Abgebroschenen zurück — sei es in den protestantischen Ländern. Außer im Rheinlande, wo die Nebenbuhlerschaft der katholischen Kirche den Protestantismus nicht zum Einschlafen kommen lasse, sondern ihn zwingt, den positiven Glauben zu bewahren und zu beleben, wo in Neuwied, Düsseldorf, Kaiserswerth und Elberfeld die Herde des Proselytismus stünden, außer im nördlichen Hannover, in weiten Strichen der beiden Hessen, in Pommern, dieser Basse-Bretagne des Protestantismus, und in den Dörfern der thüringischen Länder ** werde man von Kehl an in Hessen-Darmstadt, Nassau, Franken, Weimar (welches Herrn Kendlu ein besonderer Dorn im Auge zu sein scheint), im Nordosten von Kurhessen, in

* Bekanntlich hat schon am 2. Juni 1811 die Regierung von Potsdam den evangelischen Pfarrherren Aehnliches vorgeschrieben, und viele treue Diener des Wortes haben's auch ohne Vorschrift von jeher gethan.

** Gerade hiezu setze ich ein großes ?

Hannover, im Herzogthum Sachsen, in den großen preussischen Provinzen, in Brandenburg bis nach Ostpreußen hin die Früchte des Kampfes zwischen der officiellen Orthodorie und der natürlichen Entwicklung des protestantischen Princips antreffen, mit andern Worten, allüberall sei der Protestantismus bis zum letzten Ziele seiner Kritik gekommen, d. i. zum Unglauben, wogegen nichts mehr zu protestiren sei, und dessen einflußreichster Repräsentant — man denke! — der (doch ziemlich fertig gewordene) Diesterweg in seinen „Rheinischen Jahrbüchern“ sei. Die Würdenträger der evangelischen Kirche und die oberen Staatsbeamten seien über solche Zustände in großer Unruhe. Wer sollte auch nicht erschrecken? Und diese große Bewegung auf dem Gebiete des Glaubens spiegle sich in den Volksschulen ab. Da gebe es erstens in den vorhin genannten Gegenden orthodoxe Schulen, und aus diesen sei bis auf die letzten Zeiten jenes ehrenhafte, fromme, friedliebende, wenn auch ein wenig schwerfällige deutsche Volk hervorgegangen; je mehr man sich aber Sachsen und den Ostprovinzen Preußens näherte, desto mehr habe, selbst in den Dörfern, der Skepticismus um sich gegriffen. Dort machten es die Lehrer, wie die Geistlichen, thäten amtlich, als glaubten sie an das Evangelium, richteten sich aber innerlich ganz nach Wislicenus, Uhlich, Feuerbach, namentlich nach den Rheinischen Blättern von Diesterweg. Unter hundert, läßt er sich abermals von einem Schulmeister versichern, seien achtzig Heuchler! Das wären zweitens die rationalistischen oder Hegel'schen Schulen, ihr Führer der mit besonderer Geduld ausführlich charakterisirte Diesterweg. Aber die Regierungen aller norddeutschen Staaten sähen auch den Abgrund, der vor ihnen aufgethan sei, und sie wären ernstlich bemüht, von dem falschen Wege umzulenken. Es frage sich, so schließt der Verf. nach einigen Seitenblicken auf die Satansboten im Frankfurter Parlament, auf Vogt, Rossmäßler, Vischer, Reinhard und Consorten, wie die Umgestaltung bewirkt werde und wer an dem Verderben Schuld und Mitschuld trage.

Wir wollen hier nicht mit Herrn Rendu über die Richtigkeit seiner Wahrnehmungen streiten, wir wissen selbst zu gut aus eigener Anschauung, daß es namentlich im Magdeburgischen und Halberstädtischen manche frivole Schulmeister gibt; aber wir machen ihm gerechte Vorwürfe darüber, daß er absichtlich falsch gefärbt hat, daß er mit solcher Vorliebe und Ausdauer bei den Einzelheiten des Unglaubens verweilt und kaum thut, als ob außer den katholischen Schulmeistern noch andere treue Glaubenszeugen zu finden wären; und wir bestreiten ihm aus eigener Wissenschaft die Behauptung, daß der Zweifel in katholische Kirchen und Schulen nie seinen Weg gefunden habe. Wohl kann er darauf erwidern, daß er nur

die unverbürgten Aeußerungen einiger bedientenhaften Prahlhanse mitgetheilt habe; allein der Eindruck, den seine Schilderung hervorbringt, ist der, daß diese schlechten Subjecte mehr als zur Hälfte Recht haben, und ein solches rhetorisches Kunststück steht einem Unterrichtsdirector nicht hübsch. Der arme, geplagte Schulmeisterstand! Wie viel hat er um einer geringen Zahl unwürdiger Mitglieder halber leiden müssen! An wer weiß was allem soll er und er ganz allein schuld sein! In diesem Sinne schlägt auch Herr Rendu auf ihn los, und das bedauern wir aufrichtig wegen der sehr vielen treuen und frommen Seelen, die wirklich darunter sind, und die, nach unsern Reiseerfahrungen, doch viel mehr als die Hälfte ausmachen. Wir tabeln ferner die Eintheilung der Schulen in orthodoxe und Hegel'sche. Ob ein Professor der Theologie oder ein Geistlicher orthodox sei oder nicht, das ist wohl eine Frage, über welche man streiten kann; aber eine Volksschule kann weder orthodox noch heterodox sein, sondern nur ihr Lehrer. Will man das indessen lieber als ein Streiten um Worte ansehen, so habe ich nichts dagegen. Allein die Schulen, deren Lehrer Feuerbach'schen und Diesterweg'schen Unsinu lieben, deswegen „Hegel'sche“ zu nennen, ist eine solchem Manne kaum zu verzeihende Unkenntniß. Ich habe selbst vor achtzehn Jahren in der folgenreichen ersten Kritik (im Berliner politischen Wochenblatt) über die Hallischen Jahrbücher zuerst jenen nachher von Leo weiter begründeten Unterschied zwischen Alt- und Junghegelianern aufgestellt und nachher immer nachdrücklicher hervorgehoben; darum ist es mir doppelt schmerzlich, auch hier den Namen des lutherisch-gläubigen und streng-conservativen Philosophen, der sich allerdings mit seinen dialektischen Kunststücken selbst getäuscht zu haben scheint, mit einem liederlichen und frechen Anhange, der seine Gottlosigkeit mit einem aus Hegel's Schriften zusammengeflickten Phrasenmantel überdecken will, zusammengeworfen zu sehen. Es kommt aber hinzu, daß man in Deutschland weder von orthodoxen noch von Hegel'schen Schulen spricht, diese Namen also auch eine falsche Münze sind, die Herr Rendu seinen Franzosen reicht: in welcher Absicht, brauchen wir nicht zu untersuchen. Endlich ist es doch stark, aus dem Dasein der Rheinischen Blätter und anderer Schriften von Diesterweg und Consorten, ohne auch nur die geringste Notiz über ihre Verbreitung zu geben, einen Rückschluß zu machen auf die Beschaffenheit der norddeutschen Lehrer und Schulen; das ist ja höchstens ein Beweis für die Pressfreiheit in Preußen und für die Gewissenlosigkeit halbgebildeter Buchhändler, die an solche Schartefen ihr Geld wagen. Warum redet er denn nicht von den mancherlei anderen pädagogischen Zeitschriften (die Pädagogische Revue z. B. nennt er nirgends *), aus denen viel richtiger

* Herr Rendu wird eben von ihrer Existenz nichts erfahren haben.

Eggn.

das norddeutsche Volksschulwesen hätte erkannt werden mögen? Warum nicht? Die wichtige Antwort hierauf werden wir nachher geben.

Der zweite Theil des Buches handelt von dem Antheil des Staats, der Kirche und der pädagogischen Wissenschaft an der Leitung des Volksschulunterrichts seit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts bis zur Gegenwart, das erste Capitel von der Wirksamkeit (rôle) des Staats. Nach der Behauptung, daß in Norddeutschland, namentlich in Preußen, das Unterrichtswesen ganz vom Staate abhängig sei, beeilt er sich zu beweisen, daß man nichts desto weniger den Staat wegen der vorher geschilderten sittlichen Veränderung nicht anklagen dürfe, spricht sich aber erst über die protestantische Kirche also aus: „Eine Kirche, welche sich selbst nicht angehört, welche der weltlichen Macht das *ius reformandi* zugestanden hat, welche auf die Tafeln des öffentlichen Rechts diesen Grundsatz hat schreiben lassen: *eius est religio, cuius est regio*, eine solche Kirche, wie ein Einzelwesen gewohnt auf den Schutz einer fremden Macht zu rechnen, muß entbehren und entbehrt wirklich des Blickes, des Herrscherfinnes und, um es kurz zu sagen, des Geistes zu leiten (*esprit de conduite*). Man nehme dazu die Wirkung des in ihr liegenden Princip, dessen Entwicklungen sie, wenn sie sich nicht selbst aufgeben will, annehmen muß, und man wird sich überzeugen, daß das leitende Element der deutschen Gesellschaft nicht in der Kirche zu suchen ist. Die einzige wirklich erhaltende Macht, die, auf deren Schultern alle Verantwortlichkeit liegt, ist der Staat.“ Sehen wir zu, wie der Verf. es anfängt, den hienüt von ihm selbst als allmächtig dargestellten Staat von der Schuld an jenem angeblichen Verderben des Volksschulwesens loszusprechen und sie ganz der protestantischen Kirche aufzubürden. Man sollte denken, das wäre schwer, schier unmöglich. Er fängt mit Preußen an, rühmt mit Recht das Meisterstück der preussischen Schulgesetzgebung, das leider veraltete General-Landschulreglement vom 12. August 1763, fügt die einschlägigen Bestimmungen des allgemeinen Landrechts hinzu, theilt die Ministerialrescripte vom 17. Februar 1821 und vom 1. October 1851 und einige Regierungsverfügungen über die Pflichten der Pfarrer in Ertheilung des Religionsunterrichts, in Schulaufsicht, über den Kirchenbesuch der Schulmeister mit, und schließt nun: Siehe, der Staat hat seine Pflicht gethan, der Staat hat gute Geseze gegeben, der Staat ist an dem Verderben nicht schuld. Gäben wir zu, was wir aber nicht über das Gewissen bringen können, daß das sittliche Verderben unter den preussischen Volksschullehrern wirklich so groß sei, wie es hier vorausgesetzt wird, so dürften wir den Staat doch so leichten Kaufes von der Schuld nicht loskommen lassen. Ist nicht derselbe Minister der protestantischen Kirche

und dem Volksschulwesen vorgelegt? Wenn also, wie nachher gesagt werden wird, die Kirche alle Schuld trägt, müßte er nicht da sein gut Theil auch dran haben? Wie aber ließe sich das vorstellig machen? Aber ferner, ist denn zwischen dem Jahre 1763 und dem Jahre 1821 und wieder 1851 die Staatsgesetzgebung für das Volksschulwesen verstummt gewesen? Gäbe es da gar keine Gesetze und Verordnungen, namentlich methodische, die hier erst noch zu überdenken wären? Endlich aber: wer setzt die das Volksschulwesen überwachenden und leitenden Regierungen und Collegien ein? wer ernennt die Schulräthe? wer die Professoren der Pädagogik an den Universitäten? wer stellt die Seminarlehrer an? wer läßt also die Volksschullehrer ausbilden? Ist das nicht alles der Staat? Wäre es also wirklich so schlimm in unserm Lande, müßte nicht dafür auch die Staatsgewalt angesehen werden? Wir haben absichtlich unsere Berichterstattung hier erst unterbrochen, weil wir unsere Leser auf die späteren Anklagen des Herrn Rendu vorbereiten und dadurch das Verständniß für eine wichtige Nebenabsicht seines ganzen Buches eröffnen mußten. Wir fahren nun fort. In ähnlicher Weise, wie bei Preußen, macht er es auch beim Königreich Sachsen, dessen Unterrichtsminister v. Beust er hoch preist, bei Hannover, Kurhessen und Baden, indem er durch Anführung ihrer guten Schulgesetze nachzuweisen sich bemüht, daß den Staat keine Schuld treffe. Nur mit Weimar ist er etwas unzufrieden. Doch nicht so weit, daß er nicht auch hier die Schuld des Verderbens von den Schultern des Staates abwälzen sollte. Ein zweiter Abschnitt dieses Capitels beschäftigt sich mit der Schulaufsicht. Es gibt eine locale und eine andere von der Regierung geübte Inspection. Jene üben in katholischen und protestantischen Gemeinden mit Fug und Recht die Geistlichen. (Mittheilung der wichtigsten Instructionen für die Schulaufsicher, sowohl protestantischer als katholischer.) Das führt auf die überall in Norddeutschland unter dem Voritze des Geistlichen gehaltenen, hier mit Recht sehr gerühmten Schulconferenzen, über welche er seine Landesleute ausführlich belehrt, ferner auf die damit zusammenhängende Verpflichtung der theologischen Candidaten, sechs Wochen lang in einem Schullehrerseminare zu hospitiren, eine Einrichtung, welche er sehr lobt und deren Früchte er namentlich bei den Katholiken vortrefflich findet. Der dritte Abschnitt handelt von der Schulpflichtigkeit. Mit Rücksicht auf Frankreich, welches dergleichen nicht kennt, behandelt der Verf. diesen Gegenstand sehr ausführlich und mit vieler Wärme, ohne sich aber zu der in meinem Buche dargestellten Einsicht, daß der Schulzwang von der seelsorgerischen Liebe der Kirche ausgehen müsse, nicht Sache des Staates, höchstens des protestantischen sei, erheben zu können oder zu

den, theilt seinen Landesleuten die wichtigsten Verordnungen darüber mit, vergißt auch nicht zu sagen, daß Sachsen in diesem Puncte Preußen, den Weg gezeigt habe (1573), lobt die Wiederholungsschulen, setzt freilich noch hinzu: „Wir glauben nicht, daß unsere Sitten den Zwang der Sonntagschulen vertragen“, — lehrt die Einrichtung der Präsenzienlisten, lobt die damit zusammenhängende kleine Strafgesetzgebung, bringt gute statistische Nachweise über die Wirkungen des Schulzwangs in Preußen, vergleicht den Schulbesuch in Preußen mit dem in England und Frankreich, gibt eine Tabelle derer, welche in den einzelnen Departements Frankreichs nicht lesen und schreiben können, nach den Jahren 1840 bis 1853 dargestellt (1840: 125,760, 1853: 99,684 (manz beim Loosen Beides nicht)), und schließt endlich mit einer Bemerkung über die Frage von der Wichtigkeit und moralischen Zweckmäßigkeit des Volksschulunterrichts. Mit Recht hält er die Schulen, in welche die Lehren der Gottlosigkeit unter Führung Diesterweg's u. A. eingebracht sind, für sehr gefährlich, hofft dagegen auf die Bewährung der protestantischen, westphälischen, katholisch-schlesischen und der einigen (quelques) protestantischen Schulen, in denen noch ein bestimmtes Dogma der Kern des positiven Unterrichts sei und der Erziehung die Grundlage gebe. Demnach aber schließt er folgende auffallende Mittheilung: „Dieser Unterschied zwischen den beobachteten Thatsachen in den katholischen und protestantischen Ländern ist, glaub' ich, der Grund einer Erscheinung, welche ich am anfangs kaum erklären konnte: daß ich nämlich auf Seiten der protestantischen Autoritäten, geistlicher wie weltlicher, die lebhaftesten Bewegungen über die revolutionären Ereignisse der letzten Jahre wahrgenommen habe. Wenn ich auf der andern Seite des Rheins Mißtrauen gegen die Seminare gefunden, wenn ich die zu große Ausdehnung des Volksschulunterrichts habe tadeln hören u. s. w., so habe ich dergleichen Klagen nur aus dem Munde der Bischöfe, sondern nur der protestantischen Minister vernommen. Weder der Cardinal Erzbischof von Köln, noch der Cardinal Bischof von Breslau, noch der Bischof von Münster drückten sich aus, an der Stelle der Seminare in kurzer Frist Stiftsschulen (des écoles stagiaires) zu sehen, sondern ein lutherischer geistlicher Rath. Ich spreche hier nur Thatsachen aus, welche ich beobachtet habe: man ziehe daraus die natürlichen Folgerungen. Ich schließe daraus, daß wo die Schule vernünftig geleitet wird, wo sie nicht die Angriffe des schlimmsten Ekepticismus zu fürchten hat, die Verpflichtung zum Schulbesuch in ihrem Principe und in ihren Ergebnissen eine der mächtigsten Waffen des conservativen Geistes ist. Ebenso erkläre ich, daß mitten in den Umwälzungen der letzten Jahre dieses System seine hohe Bedeutung nicht

verloren hat. In mehreren Ländern, namentlich in den centralen Provinzen Preußens und in Sachsen, erkennt man Angesichts der erschrecklichen Auflösung des Glaubens, der Fortschritte des Nihilismus, dessen Verbreiter Schulmeister und evangelische Geistliche gewesen sind, daß der Volksunterricht bedenklich von seinem rechten Wege abgewichen ist; man bekennet das laut. Aber wenn man einen neuen Weg sucht, oder vielmehr wenn man den Strom zurückzulenken sucht, so denkt man keineswegs daran, das Princip zu tödten, um die Mißbräuche zu verbessern, nicht daran, das Princip die Fehler der Menschen entgelten zu lassen, das Instrument zu zerbrechen, sondern daran, dasselbe besser zu handhaben." Und der verstorbene Cardinal v. Diepenbrock antwortete ihm auf die Frage nach der Gefährlichkeit des Unterrichts für die Massen: „Niemals wird er gefährlich sein, wenn der religiöse Gedanke dem Unterrichte das Ziel bezeichnet und seinen Gang leitet. Uebrigens handelt sich's nicht mehr um die Untersuchung dieser Frage. Sie ist gestellt; bei Strafe des Todes, die Gesellschaft muß sie lösen. Wenn der Wagen auf den Schienen läuft, was bleibt zu thun? Ihn lenken." Sehen wir auf den Inhalt dieses ganzen Capitels zurück, so macht er uns einen wohlthuenden Eindruck. Der Verf. ist entzückt über die Früchte des protestantischen Princips von der Schulpflichtigkeit („den Armen soll das Evangelium gepredigt werden!") und muß die hohe Stufe, auf welcher namentlich das preussische Volksschulwesen steht, im Vergleiche mit dem französischen und englischen anerkennen, ja er tröstet selbst über die vermeintlichen Gefahren, welche beschränkte Geister in dem Unterrichte des Volkes überhaupt finden wollen, und man vergißt bald, daß er früher so schwarz gemalt, und findet es sogar liebenswürdig, daß er den Staat von der Schuld frei machen will. Er schmäheth unser Unterrichtswesen nicht. Doch lesen wir erst weiter!

In dem zweiten Capitel dieses Theils bespricht er die Wirksamkeit (rôle) der evangelischen Kirche. Der Staat ist an dem sittlichen Verderben nicht schuld. Wer denn? und auf wen muß das Bewußtsein begangener Fehler und die Verantwortlichkeit für die Zukunft fallen? Der Staat hat zwei Gehülfen: die Kirche und die pädagogische Wissenschaft. Es ist Thatfache, daß die Kirche seit zehn Jahren über die drei Punkte sich nicht verständigen kann: über den Ursprung und Charakter des Christenthums, über die innere Verfassung der Kirche und über die Beziehungen der Kirche zum Staat. Darüber ist ein heißer Streit zwischen dem alten Lutherthum und dem alten reformirten Cultus auf der einen und zwischen dem officiellen Evangelismus und einer Art von philosophischem Arianismus, dem Erben der platonischen Gefühlseligkeit Schleiermachers, auf der andern Seite. Diese Elemente werden seit vier

Jahren im Oberkirchenrath vertreten. Der Staat erwartete viel von ihm; aber er hat sich als eine organisirte Ohnmacht erwiesen: alle seine Beschlüsse sind nur eine gewaltsame Transaction zwischen Principien, die sich gegen Friedrich Wilhelm III. errichtete auf den Ruinen zweier Secten eine dritte, die evangelische. Die Gewissen reagirten; die alte Sectenleidenhaft erwachte. Das Toleranzedict von 1847 stellte die beiden lächerlicher Weise der Häresie beschuldigten Gemeinschaften mit dem gesetzlichen Evangelismus auf eine Rangstufe. Siehe da in zwei Worten die Geschichte der Culte, deren amtliche Vertreter im Schooße des Oberkirchenraths sich antragen, eine Kirche zu constituiren. Er stellt vier Principe im Streit dar, er gibt seine Befehle Sectirern, welche, unter sich uneins, nur in dem Widerspruche gegen seine Autorität sich vereinigen. Die evangelische Union weiß nicht, was sie bekennet, und weiß nicht, wer sie ist. Angriffe gegen den Oberkirchenrath, Forderungen und Versprechungen einer Synode, evangelische Kirchenconferenzen in Marburg, Eisenach. Erstere beschäftigte sich mit der Einrichtung des Gottesdienstes und nahm fast ganz die Form der katholischen Liturgie an. Zwei Monate vor Eröffnung der letzteren war Herr Rendu in Jena. „Wird man sich“, fragte er einen Pastor, man berühmten Professor der dortigen Universität, „mit dogmatischen Fragen und mit der Lehre beschäftigen?“ — „Nein“, antwortete der Vorleser, „man wird von der Liturgie und von einzelnen Formfragen handeln. Uebrigens kann man nicht daran denken, sich zu verständigen; sobald man sich auf dem dogmatischen Gebiete begegnet: pft . . . alles verschwindet.“ Dieses Pft des jenenischen Theologen ist nur der vertrauliche Ausdruck des wirklichen Gedankens der deutschen evangelischen Kirche. Das Princip des Protestantismus hat in seiner letzten Entwicklung fast die ganz Kirche zerstört und in einen schlimmeren Zustand gebracht, als gegen Luther sich erhob.“ So schreibt Herr Rendu aus meinem Buche, beinahe richtig, aber ohne seinen Lesern mitzutheilen, was ich eben dort sage, daß die durch den Rationalismus aufgebrachte Heidenlehre mit ihrem letzten Siechthum noch nahe in die Gegenwart reichende Wahrheit gewesen, und daß der wirkliche Glaube es auch mit der gottlichen Wissenschaft aufnehmen könne, daß, wenn einmal verdammt werden sollte, eher jene unprotestantische, römische Art, außer Christo und seinem Evangelio in etwas Anderem die Grundsäule der Gemeinde zu suchen, verdammt werden müsse; ja ohne auch nur seinen Lesern deutlich zu machen, daß dieses Princip des Protestantismus sei, nämlich durch Lehre und Seelensorge jeden Einzelnen, auch den Ärmsten, mit Gottes Beistand dahin zu bringen, daß er unter voller eigener Verantwortlichkeit sich für oder wider den Herrn entscheiden könne, daß er — wie es dort ausgedrückt ist —

der Herr seines Glaubens werde, und daß dazu freilich ein ganz anderer Volksschulunterricht gehöre, als man es gewöhnlich für nöthig hält. Unterbrechen wir jedoch nicht weiter die Beschreibung des Betr.! Er hält das Protestiren, das Kritisiren, das Negiren für das Princip des Protestantismus — das läßt sich ja am leichtesten aus dem Namen herauslesen und streut unwissenden katholischen Lesern Sand in die Augen — und fährt darum fort: Jede von der Kirchenbehörde ausgehende Verfügung wird der Text einer Protestation. So die Gemeindeordnung: Altlutheraner, Altreformirte, Rationalisten waren gleichmäßige Gegner derselben. Was sind Altlutheraner? Was Pietisten? Das Letztere sagt ihm eine geistvolle Dame: Ein Pietist ist ein mürrisches Wesen, welches in der einen Hand die Schlüssel des Himmels hält, in der andern ein Ruthenbündel, um die Leute zum Eingehen in denselben einzuladen. Und ein Altlutheraner würde zufrieden sein, wenn der Papst verbrannt, aber er würde eine außerordentliche Freude haben, wenn der Dr. Strauß aufgehängt würde. In Baden hat man ein altlutherisches Kind durch die unirte Polizei begraben lassen und den Pastor Eichhorn bestraft — so sagt es die hier mitgetheilte Petition —: so steht's also in Deutschland! In Berlin und Breslau verfaßte 1846 der Magistrat Adressen an den König zum Schutze der Lehrfreiheit — wir kennen Zeiten, Treiber und Schreiber zur Genüge! — und es entstanden die freien Gemeinden. Und nun folgt hier eine Episode über Uhlich, Sachsse, Wislicenus, über deren Anhang und deren Schriften in einer Auffassung und Darstellung, welche man eher dem Feuilletonschreiber einer demokratischen Pariser Zeitung, als dem Director des französischen Unterrichtsministeriums zuschreiben möchte. Er kommt nach Magdeburg, hört von einem armen Teufel Uhlich den König der Proletarier nennen, aber einen König, welcher nicht reich sei und öfter Wasser als Wein trinke, läßt sich weiß machen, daß man auf der Straße nicht laut über ihn sprechen dürfe, weil es die Polizei nicht gern sähe, daß Fremde ihn besuchten, tritt ein, wird von einem singenden, rothwangigen Mädchen mit blonden Flechten empfangen und zu Uhlich hineingeführt. Ausführliche Schilderung seiner Person und seines Zimmers. Dann genaue Erzählung von seinen Schriften, wie es scheint, den Franzosen zum Troste, daß es noch im neunzehnten Jahrhundert Deutsche gibt, die dumm genug sind, den Unsinn der französischen Litteraten des achtzehnten Jahrhunderts auszuwärmen und es für eigene neueste Erfindung auszugeben, in Wahrheit aber um drei böse Unwahrheiten an den Mann zu bringen. Das ist erstens die Behauptung, daß der orthodoxe Protestantismus nur die Maske eines politischen Gedankens sei: wie viele theure redliche Christen stempelt er mit diesem frivolen Sage zu Heuchlern! Die

die unverantwortliche Unwahrheit ist die, daß er die Thorheiten der
 Gemeinde als die höchste Blüthe des Protestantismus preist und
 nicht mit innerem Behagen in diesem sittlichen Schmutz herum-
 wandelt: was würde er wohl zu dem Protestanten sagen, der da behauptet,
 Rousseau, Voltaire, Helvetius, Holbach seien die höchsten Producte
 des Katholicismus? Sollte Herr Rendu nicht eben so gut, wie wir die
 den Glauben gestaltete Liebe zu Gott und den Brüdern als die
 ethische Grundlage des vom Papste und der Tradition beherrschten
 Katholicismus anerkennen, wissen, daß die Rechtfertigung aus dem Glauben
 der Kern und Stern der auf die jedem Einzelnen zugängliche und
 jedem geforderte Schrifterkenntniß gegründeten evangelischen Kirche
 ist und wenn er das weiß, wie heißt eine solche Unwahrheit? Das
 ist aber ist dieses: „Auf dem Neumarkt in Magdeburg bewundert
 man den Dom, ein unsterbliches Denkmal, welches der Glaube der ent-
 wandenen Jahrhunderte aufgerichtet hat. Lebendig aus den Händen
 des Katholicismus hervorgegangen, ist er heute todt und öde. Einmal
 in der Woche öffnet er sich einigen wenigen Gläubigen, und unter den
 vielen, welche seit Otto dem Großen den religiösen Gedanken Deutsch-
 lands bewahrten, herrscht ein Stillschweigen, welches nur die Schritte
 Wanderer und das Geschrei der Nachtvögel unterbrechen, die sich
 um die gothischen Knäuse streiten. Das Leben hat sich mit dem Katho-
 licismus zurückgezogen, in dem Leibe fühlt man keine Seele mehr sich
 regen. Nicht weit davon öffnet sich der Tempel oder besser das freie
 Gemeindegewölbe, wo drei Mal die Woche ein Materialismus, der sich
 verschleiert, zu den Füßen Uhlich's und Sachse's eine geschlossene
 stoffige Menge versammelt. So kann man mit dem Finger auf das
 Verfallene der inneren Zerrissenheit der preussischen evangelischen Kirche zei-
 gen. Der Kreis der Irrthümer ist durchlaufen, ein unwiderstehlicher Trieb
 hat den Lauf des Volksgedankens von dem Katheder Hegel's bis zur
 Kanzel der Magdeburger Pastoren gelenkt. Die Ueberlieferung der
 christlichen Zeitalter zerschellt an den Formeln der protestantischen Freunde;
 die Fabel, welche das Genie des Spiritualismus über Deutschland schwang,
 liegt unter den Füßen der Schüler von Feuerbach. Der Dom ist besiegt
 durch das Gemeindegewölbe, der heilige Bonifacius durch Sachse und —
 die Verachtung des menschlichen Gedankens! — die ganze Arbeit der
 Jahrhunderte endigt in der freien Gemeinde von Magdeburg!“ Wenn
 Herr Rendu noch selbst in einer Anmerkung hat hinschreiben können,
 daß die freie Gemeinde von der Polizei geschlossen ist, so konnte und
 sollte er auch wissen, daß der Dom im Sommer vier, im Winter fünf,
 in sechs Mal die Woche geöffnet ist, daß, so lange wenigstens Schreiber

dieses denken kann, die protestantischen Prediger Mänß, Dräseke, Möller und gerade in der Zeit, wo Herr Rendu in Magdeburg gewesen ist und wo Schreiber dieses ebenfalls noch dort wohnte, Appuhn stets eine sehr große Schaar frommer evangelischer Christen zur Auslegung des Wortes versammelt haben. Er scheint aber lieber mit Uhlisch allerlei Verkehr angeknüpft und besprochen, als sich um den Sonntags- und Wochengottesdienst im Dom bekümmert zu haben. Ich aber kann mir nicht helfen, ich kenne die Verhältnisse der freien Gemeinde und des Domes, kenne auch die dort geltenden Persönlichkeiten, ich halte darum diese Stelle nicht mehr für eine Unwahrheit, sondern für eine verläumderische Lüge.

Indessen damit die französischen Leser nicht auch auf dergleichen fallen, verhehlt er nicht, daß es in Deutschland auch noch einen andern Protestantismus gibt, welcher durch Neander und seine treuen Schüler: Lücke, Eholuck, Müller, Dorner begründet sei. Allein auch von diesem sei im Jahr 1845 in dem Protest der Sechshundachtzig ein Abfall zu Uhlisch hin geschehen, und nachdem er wieder etwas von Wegscheider und der rationalistischen Christologie gesprochen hat, kommt er auf den bei uns ziemlich verschollenen Dinter und auf dessen Schulwirksamkeit und wirft dann die Frage auf: „Hat der Staat gekonnt und kann er zählen auf eine solche Kirche in seiner Wiederherstellungs- oder Erhaltungsbearbeit für die Gesellschaft?“ Natürlich lautet die Antwort „Nein!“ und die Kirche wird gar für eine Feindin des Staats erklärt, und das Endurtheil über sie lautet: „Statt ein erhaltendes Element zu sein, ist sie fast überall ein Element der Auflösung gewesen; weit entfernt, den Staat zu stärken, ist der Staat durch ihre Berührung geschwächt, und wenn diese Kirche heute noch sich selbst zu überleben scheint, so verdankt sie dieses erkünstelte Leben der widernatürlichen Dazwischenkunft einer fremden Macht, welche sie unterjocht, indem sie sie beschützt, und welche sie nur unter der Bedingung, sie zu verschlingen, beschützt.“

Ich brauche es meinen Lesern nicht weitläufig auseinander zu setzen, daß die Fragen über Union, Kirchenverfassung, Liturgie u. s. w. für die protestantische Kirche eine ganz andere, viel untergeordnetere Bedeutung haben, als wenn dergleichen in der katholischen Kirche verhandelt würden. Die katholische Kirche ertheilt und decretirt dem Einzelnen die Seligkeit, die evangelische Kirche will ihre Glieder zum Glauben erziehen, damit sie, jedes einzelne durch persönliche Wiedergeburt, zum heiligen Leben sich hinaubeten und streben; für jene ist die Verfassung das Heil der Kirche selbst, für diese ist sie ein pädagogisches Mittel, den Segen des Wortes möglichst leicht und weit über ihre Glieder zu verbreiten. Wenn die katholische Kirche in Trümmern geht, so werden nur dieje-

igen Glieder zur Seligkeit behalten, welche trotz der Kirche evangelische
 Sitten gewesen sind oder nun noch werden können; aber wenn die
 protestantische Kirche ihre Erziehungsanstalten auch nie zur
 Reife und Vollendung bringt, so wird doch die immer mit besonderer
 Sorgfalt in ihr gepflegte unsichtbare Kirche ihren ewigen Bestand haben
 und sogar nicht dulden, daß der äußere Gemeindebau gänzlich auseinander
 falle. Also, stünde es mit uns wirklich so schlimm, wie Hr. Rendu
 sagt und wie es nicht steht, so würde das doch nicht viel zu bedeuten
 haben, so lange wir nur den Fels behalten, auf dem jede wahre Geistes-
 gesellschaft gegründet ist, und die und den selbst die Pforten der
 Hölle nicht überwältigen sollen. — Ich selbst habe ferner im Jahr 1846
 im „Janus“ die früheren und die damaligen halben und lahmen Maß-
 regeln der Consistorien gegen die lichtfreundlichen Umtriebe heftig getadelt,
 weil ich der Ueberzeugung war und noch bin, daß einige schnelle Amts-
 entsetzungen, denen man nachher doch nicht entgehen konnte, die ganze
 Bewegung mit einem Male niedergeschlagen hätten. Aber ich gestehe heute,
 wie ich die Folgen dieser scheinbaren Unentschiedenheit in den obern Re-
 gierungen übersehen kann, daß Preußen seiner Regierung gerade dafür zu
 besonderm Danke verpflichtet ist, daß es dieses Gewürm in seinem eigenen
 Schosse hat umkommen lassen. Die Lichtfreunde haben ihre letzte Karte
 ausgespielt, haben durch Sachse den Atheismus als ihre Herzensmeinung
 erklärt, und siehe da! mit Scham und Abscheu hat sich jeder halbwegs
 mündige Mensch von ihnen abgewendet, und es wurde deutlich, daß
 die verführte Generation nur aus Unwissenheit jenen Schreiern nach-
 gelaufen war, deutlich, daß unter viel tollem Geschrei des Mundes doch
 noch Herzensfrömmigkeit, wenn auch ohne klare Einsicht, verborgen war.
 Hätte man jenen Leuten den Schein des Martyriums gegeben, die ge-
 legentliche Umkehr seit 1850 wäre schwerlich so allgemein geworden. Das
 weiß alles auch Hr. Rendu; aber er benutzt die Thatsachen zu Insi-
 gnien ganz eigener Art. Für ihn gibts keine protestantische Kirche
 mehr, für ihn keine Hoffnung, daß sie sich je wieder erhebe und stärke,
 für ihn nur die Zuversicht — so steht's zwischen und hin und wieder
 in den Zeilen, — daß die gegenwärtige Umkehr nicht gen Wittenberg
 im Geruch, sondern geraden Weges nach Rom gehe. Und damit das
 den Lesern deutlich werde, mögen sie das obige Endurtheil über den Pro-
 testantismus im Gedächtnisse behalten.

Das dritte Capitel des zweiten Theiles handelt von der Wirk-
 samkeit der pädagogischen Wissenschaft. Es beginnt also:
 „Unsere Kirche, sagte mir in Berlin ein angesehener Mann, ist eine
 Minderjährige, welche niemals mündig gesprochen werden kann. Sie be-

darf eines Vormundes, der sie leitet, überwacht und im Nothfalle züchtigt. Dieses Wort ist gleichsam der Inbegriff der vorhin mitgetheilten Thatfachen. Man weiß jetzt, bis zu welchem Puncte und in welchen Grenzen der Staat in den überrheinischen protestantischen Ländern auf die Kirche rechnen kann, um ihm in dem Werke der Volksbildung beizustehen; man kann danach den Theil von Verantwortlichkeit bemessen, welche auf diese bei der sittlichen Empörung kommt, welche wir im Herzen der Schule sich haben entwickeln sehen. Sicher ist dieß eine gefährliche Lage für eine Gesellschaft, diese Lage, welche ihr durch die Mitschuld der geistlichen Autorität mit dem Geiste der Negation bereitet ist. In Anbetracht ihrer socialen Wirksamkeit und abgesehen von jeder dogmatischen Frage, was ist die Kirche? Der Stützpunkt für den Widerstand, die vorzugsweise maßigende Macht gegenüber den revolutionären Leidenschaften. Lasset diesen Stützpunkt fehlen, so ist das Gleichgewicht der socialen Kräfte aufgehoben. Wenn man die Folgerungen dieser Thatsache auf dem Gebiete der öffentlichen Erziehung betrachtet, so wird man sehen, daß die stärkste Triebfeder der sittlichen Zucht zerbrochen ist, und daß die Idee einer Leitung der Seelen in ihrem wesentlichen Grunde vernichtet ist. „Verjagt den Dogmatismus aus der Schule, rief man im Frankfurter Parlament; wir bedürfen einer Generation, welche nicht mehr den Einfluß der Kirche, nicht mehr den Einfluß des Staats duldet; die Schulen sollen das Kind nicht leiten, sondern es dahin gehen lassen, wohin es der Ddem zieht, welchen es in seiner Seele fühlt.“ Und nun kommt Hr. Rendu auf die pädagogische Wissenschaft. Ehe er aber seine davon erlangten flüchtigen Notizen vorbringt, sucht er abermals glaublich zu machen, daß die revolutionären pädagogischen Tendenzen in die katholischen Schulen Norddeutschlands gar keinen Eingang gefunden hätten. Sodann erzählt er von Overberg in Münster und von dessen Wirken durch Mund und Schrift, kommt von da auf Francke, skizzirt dessen Unterricht, Kinder zur Gottseligkeit und Klugheit anzuleiten, springt plötzlich, um die gefährliche deutsche Erziehungslehre zu besprechen, auf Rousseau über, wo es Einem aber unbegreiflich bleibt, daß er das Verderben in der pädagogischen Wissenschaft der evangelischen Kirche aufbürden kann und nicht sieht, daß es einen verkommenen Katholiken zum Urheber hat, daß es also, wenn man in ähnlich unsittlicher Weise generalisiren wollte, der katholischen Kirche ins Gewissen geschoben werden müßte, — erzählt von Basedow und dessen lächerlichen Capriolen, von Pestalozzi, Fichte, Schelling, Hegel, und urtheilt nun schändlich genug, Emancipation und Unabhängigkeit von Gott, von der Tradition, von den geheiligten Gesezen sei seit Hegel der Grund der Schulweisheit:

das werde in allen Formen; auf den Kathedern der Universitäten, in den Büchern, in den Zeitschriften, in den Almanachen, welche sich heimlich unter das Dach des Armen schlichen, um dort neben der Bibel in der Hausbibliothek Platz zu nehmen, gepredigt; das sei, mehr oder weniger modificirt, in die von Pastoren redigirten Volksblätter herabgestiegen und sei nach und nach durch die Rigen der pädagogischen Lehre in die Schule eingefädelt. Und nun ist er plötzlich wieder bei den Rheinischen Blättern, in denen er am besten zu Hause zu sein scheint, macht Hrn. Diesterweg das Compliment, daß er (der bekanntlich sein Heidenthum schon predigte, als Uhlich in Bömmelte noch zu den Pietisten gehörte) in der Schule die Fahne geschwungen habe, welche Uhlich in dem Tempel aufgerichtet, charakterisirt das norddeutsche Volksschulwesen durch Stellen aus den rheinischen Blättern, durch Gedichte aus Uhlichs Sonntagsblättern, durch Aussprüche von Affen-Vogt, Michelet, Grün und andern desselben Gelichters, spricht wiederum viel von Hegelschen Volksschulen, erzählt seinen Landsleuten das Märchen, daß zu Gunsten der durch die freien Gemeinden entwickelten Bewegung in den Jahren 1846 bis 1850 viele Schulen in verschiedenen Ländern Deutschlands zur Verwirklichung dieses Ideals gegründet wären, namentlich in Nordhausen, Magdeburg, Halberstadt, Halle, Weissenfels, Elbing, Breslau, Löwenberg, Hamburg, Tilsit, Egeln, Zeitz, Stendal, Dessau, Königsberg, Holzhausen, Nürnberg und setzt hinter diese Namen ein doppeltes u. s. w., offenbar um anzuzeigen, daß, wenn er im Verhältnisse zu den etlichen und zwanzigtausend Volksschulclassen allein in Preußen sein Wort „viel“ wahrmachen, beweisen wollte, er noch viele Bogen voll Namen schreiben müßte. Und siehe! wir bestreiten ihm selbst diese 17 Namen, wissen sicher, daß die Vororte der freien Gemeinden, Magdeburg, Halberstadt, Halle es nicht bis zur Gründung eigener Schulen gebracht haben, wissen ebenso, daß in Weissenfels, Egeln, Zeitz, Stendal nie frei-Gemeinde-Schulen existirt haben, vermuthen also, daß von allen übenzehn Städten nur Hamburg die zweifelhafte Ehre solcher gottlosen Voreiligkeit behalten wird, und fragen einfach, ob das Zeugniß eines solchen Mannes unverdächtig genannt werden dürfe, welcher aus Rauwers Geschichte der Pädagogik einige Notizen und Citate zusammengelesen hat und ohne alle Kenntniß der deutschen pädagogischen Wissenschaft (von Herbart z. B. weiß er keine Silbe) für die Albernheiten einiger Schreier die ganze Wissenschaft und Volksschule und evangelische Kirche nicht bloß verantwortlich macht, sondern auch bei dem Staate denuncirt; welcher die freie Gemeinde für die protestantische Kirche und Diesterweg und Uhlich für die Repräsentanten der pä-

dagogischen Wissenschaft hält; welcher zum Ueberfluß noch zu behaupten wagt, die katholische Schule sei von all diesem Verderben unberührt geblieben!

Wer das Buch des Hrn. Rendu bis hieher gelesen hat, der kann nicht gut anders urtheilen, als daß derselbe das norddeutsche Volksschulwesen recht giftig schmähe. Allein er hat als guter Rhetoriker, bald hätte ich gesagt: Dramatiker, mit diesen Schilderungen ganz andere Absichten gehabt: er hat eine Unterlage haben wollen für das nunmehr reichlich zu spendende Lob. Abstrich erleuchtet, meint er, und darum hat er gethan, als ob alle die sonderbaren und thörichten Vorschläge und Forderungen, welche die Rheinischen Blätter, die Frankfurter Rothen und andere obscure Winkeladvocaten des Umsturzes seit lange ausgesprochen haben, wirklich in der norddeutschen Volksschule ausgeführt wären, und als ob es nun darum nöthig geworden wäre, die ganze Wissenschaft, Schule und Kirche mit einem Male umzugestalten. Mehr noch: nicht vergeblich hat er schon bisher öfter darauf hingewiesen, daß die katholische Kirche und Schule von all diesem Verderben des achtzehnten Jahrhunderts unberührt geblieben sei; dieß wird nachher benutzt, um anzudeuten, daß die neueste Wiedergeburt der Volksschule unter Leitung katholischer Principien und in der Richtung zur völligen Umkehr geschehen sei. Unsere Leser wissen besser, als ich's ihnen hier in der Kürze sagen könnte, daß weder die evangelischen Geistlichen, noch die evangelischen Pädagogen je aufgehört haben, gegen das eindringen wollende Verderben des Unglaubens und des Aufruhrs zu zeugen, daß namentlich in Preußen seit zwanzig Jahren laut genug gegen die Mängel der Altenstein'schen Methodenexperimente gesprochen ist, daß die Pädagogen sich sehr nach der öffentlichen Festsetzung dessen, was die Wissenschaft längst ausgemacht hatte, gesehnt haben *), daß, wie F. Stiehl in den „Actenstücken“ sagt, „die Regulative nicht eine Umkehr innerhalb der preussischen Unterrichtsverwaltung repräsentiren, sondern daß sie vielmehr eine Umkehr von den Verirrungen anordnen, welche gegen die bestimmtesten Ansichten auch der Minister von Altenstein und von Ladenberg doch thatsächlich und weit verbreitet worden waren“, daß „die Regulative auf amtlichem Wege das als Aufgabe und Ziel der Volksbildung feststellen, was im Hinblick

* Gerade in dem Buche, welches Hr. Rendu gelesen zu haben scheint, »über das Schulwesen im protestantischen Staate« führe ich an, was ich vor zehn Jahren schon im »Janus« über die Einrichtung der Seminare von der pädagogischen Wissenschaft und Erfahrung aus gesagt hatte, und was ich nun in den Regulativen fast verwirklicht sehe. Und doch soll die deutsche pädagogische Wissenschaft so schlecht sein?!

auf die wahren Bedürfnisse der Volksbildung und im Gegensatz gegen eine irreführende Richtung seit länger als einem Jahrzehnt unter richtiger Anleitung der Behörden in den bessern Schulen und Seminarien bereits thatsächlich angestrebt und größtentheils erreicht gewesen ist." Darum kann ich mich im Folgenden kurz fassen, und brauche nur den Gang des Hrn. Rendu nachzuzeichnen.

Der dritte Theil seines Buches ist überschrieben: „Pädagogische Wiedergeburt“. Das erste Capitel bespricht den Rückschlag gegen die erste Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts und theilt den Text des Regulativs für die preussische Volksschule mit. Das Brandenburger Schulblatt wird mit Recht als ein Widerpart der Rheinischen Blätter bezeichnet; einige Stellen daraus und aus Fürbringers „Gedanken über die christlich-nationale Erziehung der Volksjugend“, wie aus Volkisch „Lehrplan für Volksschulen“ stellen die Sache so dar, als ob man in Norddeutschland erst über Nacht erkannt habe, daß Kirche und Schule völlig umkehren müßten; und die unbezweifelte Thatsache, daß all das Gute, was diese Männer gesagt haben, ein Ausfluß ihres evangelischen Glaubens sei, daß also gerade die protestantische Kirche, welcher Hr. Rendu schon das Grablied singen zu können meint, immer die Kraft und die Lust hat, gegen die von ihr Abtrünnigen laut zu zeugen, wird völlig ignorirt. Mit Recht werden dann die Grundzüge vom 3. October 1854 ein amtliches Document von hoher Wichtigkeit genannt und (en dépit d'une phraséologie souvent obscure) vollständig mitgetheilt. Er nennt sie einen Protest gegen den Abfall der evangelischen Kirche und gegen die Verirrungen der pädagogischen Wissenschaft, rühmt gebührend den Eifer der verschiedenen Regierungen, sie zu verbreiten und zu erklären und schließt das Capitel bezeichnend also: „Und jetzt, welches ist das Mittel, eine Bewegung dieser Art fortzusetzen, diese Umkehr, oder nach dem Ausdruck der officiellen Publicisten: diese Wiedergeburt zu verewigen? Kein anderes, als Lehrer zu bilden, welche in dem Volksunterricht dem zerstörenden Geiste der Kritik den Cultus der traditionellen Ideen entgegenstellen und die Theorie der Regierung in die Praxis, die Grundsätze der religiösen und socialen Erhaltung in das Leben einführen. Die Lehrerbildung, das ist jetzt das Hauptziel, der Gegenstand der beständigen Beschäftigungen der Autoritäten des norddeutschen Unterrichtswesens. Und da die meisten Lehrer in Norddeutschland aus den Schullehrerseminaren hervorgehen, so faßt sich das ganze Problem der Volksbildung in der Frage von den Schullehrerseminaren zusammen.“ Von diesen handelt darum das zweite Capitel. Lob der Verlegung der Seminare in kleinere Orte. Mittheilung aus dem Reglement des katholischen

Seminars in Hessen-Cassel, daß bei Besetzung von Schulstellen die in dem Seminare gebildeten Bewerber den andern vorgezogen werden sollen. Begründung dieses den Franzosen ausführlich beschriebenen Vorzugs der norddeutschen Lehrerbildung. Lob der Präparandenanstalten und Mittheilung der darauf bezüglichen preussischen Ministerialverfügung vom 9. Juli 1852. Beschreibung der Aufnahmeprüfungen im Seminare. Reglement für die Aufnahme in das Seminar von Köpenick. „Das Seminar von Bunzlau ist ein unwiderleglicher Zeuge der Anstrengungen, welche der Staat in Norddeutschland jetzt gegen den pädagogischen Scepticismus macht, dessen Verwüstungen wir beschrieben haben. Es ist in religiöser Beziehung innerhalb des Protestantismus der Pendant des katholischen Schullehrerseminars von Kempen. Man muß in ihm eine Art von Auferstehung der Erziehungsanstalten der ersten Periode erkennen, gegründet auf die beiden Principien: Wiederherstellung der menschlichen Natur durch das Christenthum, Achtung der politischen und der gesellschaftlichen Ordnung (de l'ordre politique constitué et de la hiérarchie sociale), innerhalb deren jeder seinen Rang nicht erobern, sondern empfangen soll.“ Lob des Directors Stolzenburg. Das katholische Seminar in Breslau, dessen Forderungen an die Aufzunehmenden und dessen Tagesordnung; mit ausdrücklicher Hervorhebung seiner Unterordnung unter die bischöfliche Autorität und dessen, daß der Director nur unter Zustimmung des Bischofs ernannt wird. Ähnliche Forderungen stellt das Seminar zu Fulda, wo der Katholicismus seine ganze alte Kraft bewahrt habe. Preussisches Regulativ über die Präparandenbildung vom 2. October 1854. „Dieses Document ist eins von denen, welche am deutlichsten den festen Entschluß der preussischen Behörden bezeugen, die Schule wieder an die lebendigen Realitäten, an Kirche, Gemeinde, Familie zu binden. Wohl! man sieht es, der Staatsmann, welcher dieses Reglement unterzeichnet hat, der Minister, welcher dem Geiste der Unordnung in allen Kreisen des öffentlichen Unterrichts einen so entschiedenen Krieg gemacht hat, fürchtet nicht, von den Candidaten der Seminare ein Ganzes von Kenntnissen zu fordern, welche sehr ausgedehnt erscheinen können. Indem er auf heilsame Bedürfnisse verzichtete, hätte er den Charakter und den Bestand der Seminare zu gefährden gemeint: er hat es nicht gewollt.“ Frage, ob ein zwei- oder dreijähriger Seminarcursum. Die Antwort ist für einen dreijährigen. Übungsschule des Seminars in Bunzlau. Eintheilung des Seminarunterrichts im dritten Jahre für Berlin. Vergleichung der ganz ähnlichen Einrichtungen in Fulda, Lectiionsplan in Fulda. Katholische wie protestantische Seminare in Norddeutschland sind auf dieselbe Weise eingerichtet, und „diese Einrichtung

in nur die Anwendung der Gesetze einer gesunden Methode und der
 Vorschriften des gesunden Menschenverstandes." Nun folgt eine Erklärung
 und Anpreisung dessen, was die Deutschen unter Schulkunde verstehen;
 dann wird die Haus-, Classen- und Examenordnung des katholischen
 Seminars in Fulda beschrieben, ebenso die Hausordnung in
 Berlin, die Seminareinrichtung, vor allem aber die Einrichtung der
 Examenprüfungen gerühmt, und mit den Worten geschlossen: „Das
 Schullehrerseminar ist in ganz Deutschland, in dem katholischen sowohl
 wie in dem protestantischen, die Grundlage des ganzen pädagogischen
 Systems, das Werkzeug, mit dessen Hülfe die religiösen Chefs des Landes
 so gut wie die Staatsmänner es unternommen haben, die Erziehung des
 Volks auf den Weg zurückzuführen, auf welchem die Regierungen sie um
 ihren Preis erhalten müssen. „Unterdrücken Sie die Seminare, sagte mir
 in Berlin einer der Chefs der Unterrichtsbehörde, und Sie werden außer-
 acht der religiösen Genossenschaften, welche uns fehlen und welche bei
 uns nicht zum zwanzigsten Theile die Bedürfnisse befriedigen, zu Volks-
 lehrern nur Stümper oder Abenteurer bekommen. Machen wir's denn
 so, daß die Seminare Werkzeuge zum Leben werden.“ Das dritte Ca-
 pitel gibt das Reglement für die preussischen Schullehrerseminare. „Es
 heißt es, der authentische Anfangspunct einer neuen Ordnung der
 Dinge für die Seminare in Preußen; eine Kritik der Vergangenheit
 in vielen Beziehungen, ist es zugleich das leitende Princip des Semi-
 nars für die Zukunft. Dieß Document erscheint als ein neuer und
 überzeuglicher Beweis von der moralischen Revolution, welche in Folge
 der Erschütterungen der letzten Jahre sich vollendet hat.“ Und am Schlusse
 des Capitel: „So sind jetzt die Seminare jenseits des Rheins aus
 den kirchlichen Regionen, wohin man sie sich hatte verirren lassen,
 zum weltlichen Bewußtsein von ihrem Berufe zurückgeführt; aber sie
 werden dort mehr denn je als die Grundlage des gesammten Systems
 des Volksunterrichts angesehen.“ Das vierte Capitel handelt von den
 Seminaren für Lehrerinnen. Ein gutes Wort über die Bedeutung der
 Frauen für das Werk der Erziehung eröffnet das Capitel. Deutschland
 hat in dieser Beziehung noch viel zu thun. Aus zwei Gründen hat es
 wenig Lehrerinnen. Erstens hat es keine weiblichen religiösen Genossen-
 schaften. Jetzt strengt sich zwar der Protestantismus an, die Ruinen,
 welche er gemacht hat, aufzurichten; er unternimmt es, nach dem Muster
 der katholischen Orden die durch seine Hände einst umgestürzten religiösen
 Genossenschaften zu seinem Vortheil wieder herzustellen; aber die Dia-
 konissenanstalten sind vielmehr eine Anerkennung längst verbannter Ein-
 richtungen, als ein wirksames Werkzeug in den Händen der Reformation.

Zweitens ist die Trennung der Geschlechter in der Schule in Deutschland nicht allgemeine Regel, und auch wo sie getrennt sind, unterrichten Männer die Mädchen. Er verneint die Frage von der Zulässigkeit des gleichzeitigen Unterrichts an Knaben und Mädchen, und mag für Frankreich vollkommen Recht haben, wenn auch seine methodischen Gründe nicht stichhaltig sind. Darauf beschreibt er die Einrichtung der höheren Töchter Schule in Münster und des damit verbundenen Seminars für Lehrerinnen, theilt die Verordnung über das Lehrerinnen-Seminar in Droyßig mit, weiß freilich nichts von den ziemlich vielen Privateinrichtungen ähnlicher Art in Norddeutschland, und schließt also: „Was die Töcherschulen anlangt, so braucht Frankreich Deutschland nicht zu beneiden. Während jenseits des Rheins fast überall Lehrerinnen fehlen, bekommt Frankreich die Erzieherinnen seiner armen Töchter aus einer zweifachen unerschöpflichen Quelle, aus den religiösen Genossenschaften und aus zehn Seminaren und sechsundzwanzig Normalcursen; und Frankreich kann mit gerechtem Stolz von englischen und deutschen Protestanten dieses Geständniß ihrer ihnen wohlbewußten Unterlegenheit hören.“ Wenn wir diesen Tadel über unsere Mädchenschulen und über den Mangel an Lehrerinnen auch zugeben, so stellt sich doch das Urtheil ganz anders, wenn wir nach der Zahl der wirklich in französischen und deutschen Schulen unterrichteten Mädchen fragen. Wir haben nicht das Bedürfnis nach viel mehr Lehrerinnen — die für weibliche Arbeiten sind in großer Menge zu bekommen —, weil wir bis zur Confirmation die Geschlechter zu beider Vortheil in denselben Classen unterrichten können, und weil wir dem männlichen Unterricht für das weibliche Geschlecht mit Recht den Vorzug geben. Ganz anders freilich stellt sich die Frage für diejenigen Stände, welche keine Mädchen-, sondern Töcherschulen haben wollen. Die mögen Frankreich um seine Unzahl von Lehrerinnen beneiden, weil da schon vollbracht ist, was man hier ohne es zu wissen anstrebt: die Zertrümmerung des Familienlebens und folglich der Familienerziehung. Sehen wir aber von diesem letzten Capitel ab, so können wir nicht anders sagen, als: Hr. Rendu ist, ebenso wie ehemals Hr. Cousin, des gerechten Lobes über das preussische Volksschulwesen voll, und hat keine Mühe gespart, die Franzosen vollständig mit der neuen preussischen Unterrichtsverwaltung bekannt zu machen. Und der preussische Lehrerstand kann ihm dankbar dafür sein!

Es folgt der vierte Theil des Buches. Der enthält die besonderen und allgemeinen Folgerungen aus den bisher mitgetheilten Thatfachen zum Vortheil des französischen Unterrichtswesens. Mit andern Worten: der Herr Director des französischen Unterrichtsministeriums

führt die einzelnen Punkte vor, welche er aus Norddeutschland in sein Vaterland hinübernehmen möchte. Da dürfen wir uns kurz fassen und die Gründe, durch welche er die Vorschläge seinen Landsleuten annehmbar macht, übergehen; die Punkte selbst erregen schon für sich hinlänglich unsere Theilnahme.

1. Um über eine hinlängliche Anzahl von Lehrern gebieten zu können, muß man die Maßregeln so treffen, daß nicht leicht einer, ohne im Seminar gewesen zu sein, das Wahlfähigkeitszeugniß bekommt.

2. Man muß Vorbereitungsschulen anlegen.

3. Der Lehrplan in den Seminaren muß so eingerichtet werden, daß die verschiedenen Unterrichtsfächer innerhalb der ersten zwei Jahre absolvirt werden, das dritte Jahr theils auf Wiederholungen, theils und besonders auf Lehrübungen in der Seminarschule verwandt wird.

4. Die Lektion „Schulkunde“ muß unter einem ähnlich bescheidenen Namen (*principes d'éducation, tenue de l'école*) in die französischen Seminare eingeführt werden.

5. Unterricht und Uebungen im Acker- und Gartenbau (täglich anderthalb Stunden) sind als eine hochwichtige Sache überall einzuführen. Was der Verf. hierüber sagt, wäre auch für uns zu beherzigen.

6. Zum Studium der Musik muß jeder Seminarist verpflichtet werden.

7. Das Abgangsexamen ist in ähnlicher vortrefflicher Weise einzurichten, wie in Deutschland, also die Prüfungscommission aus den Lehrern des Seminars zusammenzusetzen.

8. Die Specialschulen für Mädchen sind überall, wo sich's thun läßt, zu vermehren.

9. Um desto mehr Lehrerinnen (die jetzt oft nur ein Gehalt von 400 Fr. haben) zu gewinnen, muß ihnen durch eine Schulsteuer ein höherer Gehalt ermöglicht werden.

10. In gemischten Schulen ist dem Lehrer eine Lehrerin beizugeben, überhaupt dafür zu sorgen, daß mehr Nonnen in den Volksschulen angestellt werden.

11. In vollarmen Gegenden muß die Zahl der Schulgehülfen vermehrt und die Einrichtung mit Reiheschulmeistern getroffen werden.

12. Durch ein Gesetz ist die Schulpflichtigkeit (vom 7. bis 13. Jahre) in Frankreich einzuführen.

13. Die norddeutschen Lehrerconferenzen sind nachzuahmen.

14. Wiederholungs- und Sonntagschulen für Erwachsene müssen eingerichtet werden.

Und nun kommen zum Schluß die allgemeinen Betrachtungen, die wir noch kurz wiedergeben müssen: „Deutschland hat seit einem Jahrhun-

dert nach der Grundlage der Erziehung gesucht. Es hat deshalb bei den verschiedenen Schulen der Pädagogik gefragt, welche im Namen des philosophischen Gedankens nach und nach die Herrschaft gehabt haben. Alle diese Schulen, so verschieden sie auch unter einander sind, kommen darin überein, daß sie an dem entscheidenden Punkte der pädagogischen Wissenschaft die Autorität der christlichen Tradition zurückweisen. Zweitens wird da, wo man nicht an den Sündenfall und die Erbsünde glaubt, der wahre Begriff der Menschennatur verdreht, Ausgangs- und Zielpunct der Erziehung mißkannt und die sittliche Ordnung gefährdet. Man weiß, bis zu welchen furchtbaren Extremen dieser falsche Anfang oft wider ihr Wissen die Denker, deren volksthümliche Logik es auf sich nahm, die Wissenschaften zu erklären, geführt hat; man weiß, mit welcher Energie der Instinct des öffentlichen Wohles gegen lange herrschende Theorien den Rückschlag des christlichen Gedankens durchgesetzt hat. Man hat die Regierungen in einer Art von Vertheidigungsbündniß sich an die Spitze aller dieser socialen Kräfte stellen und die Protestationen des öffentlichen Gewissens in Gesetze und Verordnungen übertragen sehen, welche nichts anderes sind, als eine reine und einfache Rückkehr zu den traditionellen Principien. Die Acte der Absagung von den revolutionären Systemen ist jenseits des Rheins in die Hände der Macht niedergelegt, welche nicht aufgehört hatte, mit deren gefährlichen Anwendungen zu kämpfen, in die Hände des Staats. Solche Thatfachen haben eine entscheidende Bedeutung, und dieses Beispiel von Deutschland ist für alle eine große Lehre. Es ist nicht mehr erlaubt, sich ferner zu verblenden: der Volksunterricht hat die Aufgabe, nicht die Geister auf unbekannte Wege zu treiben, nicht die Geister von der Vormundschaft der Vergangenheit freizumachen, sondern ihnen Antheil zu geben an den durch die Zeit geprüften und durch die Erfahrung überwachten Ideen, sie in den Besitz der unbezweifelbaren Wahrheiten und ausgemachten Resultate zu setzen, mit einem Worte: die heranwachsende Generation mit der vorangegangenen zu verknüpfen; sie hat zur Lösung nicht das Wort: Unabhängigkeit, sondern das Wort: Tradition. Eine Grundidee, wir sagen es laut, geht aus dem Studium dieser kühnen Erfahrungen hervor, welche auf allen Punkten der sittlichen Welt unter den günstigsten Bedingungen von Unabhängigkeit, also von Erfolg, und unter dem Schutze ausgezeichneten Namen seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts in Deutschland gemacht sind, daß ist diese: Außerhalb des Christenthums führt jede Entwicklung der menschlichen Thätigkeit zu einem Irrthum und Fehler. Die Idee einer Humanitätserziehung ist der Ohnmacht überführt; seit dem Christenthum ist man nur unter der Bedingung Mensch, daß man Christ ist. Und da das

irdische Leben eines Volkes nicht durch andere Gesetze regiert werden
 könnte, als das Leben des Individuums selbst, so müssen wir diesem
 Grundsatze noch folgenden Schlußsatz hinzufügen: Das Christenthum ist
 der einzige Grund, auf welchem die allgemeine Ordnung ruhen kann;
 Grundprinzip für das Individuum ist es das Princip und die Regel
 der Entwicklung der Gesellschaften. „Die christliche Religion, hat
 der heilige Denker gesagt, gibt den festen Punct, welcher uns fehlt und
 nach welchem wir streben. Die verschiedenen christlichen Kirchen setzen ihn
 nicht alle auf dieselbe Stelle und bilden ihn nicht alle in derselben Weise;
 aber alle haben ihn und beziehen sich auf ihn. Für uns Protestanten
 ist er in der heiligen Schrift, in diesem Wort, welches wir nicht geschrie-
 ben haben, und welches wir nicht auslöschen können. Da ist das Gesetz
 und die übermenschliche und übernatürliche Autorität, darauf stützen wir
 uns, darauf bleiben wir stehen, da ist der feste Punct, welchen wir der
 Gesellschaft zu bieten haben.“ Es ist hier nicht der Ort, die Einwürfe
 entgegenzusetzen, welche wir diesem hohen Gedanken Guizot's entgegenzustellen
 müßten; wir haben nicht zu prüfen, wie nach der Theorie des berühmten
 Staatsmannes der feste Punct sich an zwei verschiedenen Orten zugleich befinden
 kann, wie es möglich sei, daß die Festigkeit nicht die Beweglichkeit aus-
 schließt. Wir glauben, daß, indem der Protestantismus den Gedanken
 von Hrn. Guizot bestätigt, er sich über sich selbst täuscht; daß, indem er
 die Freiheit der Prüfung als Recht anspricht, er, ohne sein Princip zu
 verlassen, in dem Puncte des Stillestehens nur eine seinem Rechte will-
 kürlich gezogene Grenze finden kann; daß das Abnehmen dieses Halt-
 punctes für ihn durch die Aufstellung eines feindlichen Princips ein Ab-
 lassen, ein Abdanken (abdiquer) ist zu den Füßen einer Macht, welche
 er anerkennen muß, und ein Sich-selbst-verleugern, Sich-selbst-negiren in dem
 Augenblicke, wo er sich bejahet, setzt. Wir sind der Meinung von Die-
 rcey und Uhlich: daß, wer irgend, um den Geist auf dem abschüssigen
 Wege des Streites zu fesseln, sich auf die dogmatische Unbeweglichkeit
 beruft, der sich wohl einen Protestanten nennen kann, aber ganz gewiß
 kein Protestant nichts hat, als den Namen: er hat in seinem Gewissen
 den Cultus der Autorität wiederhergestellt. Wie dem auch sei, es ist eine
 trübsame Thatsache, den Protestantismus unter dem Streiche ernster
 Ideen und fast ebenso laut wie den Katholicismus selbst der Idee der
 Tradition huldigen zu sehen und erklären zu hören, daß „in der sittlichen
 Ordnung die Festigkeit und die Erhebung zusammengehen, daß, sobald
 man schwebt, man herabsteigt, und daß die Ungewißheit ein Zeichen des
 Staltens ist.“ (Guizot.) Solche Warnungen wollen verstanden sein: es
 ist die Zeit, daß man aufhöre zu schweben. (Notter), und daß die Bejahung,

welche bauet, einem Zweifel folge, welcher zerstört. Der ausgezeichnetere Mann, dessen Worte wir soeben anführten, hat dieses feierliche Bekenntniß abgelegt: „Die Frage ist heute zwischen denjenigen gestellt; welche eine übernatürliche, gewisse und alleinherrschende, obgleich der menschlichen Vernunft undurchdringliche Ordnung anerkennen, und zwischen denjenigen, welche sie nicht anerkennen; sie ist, um die Dinge bei ihrem Namen zu nennen, zwischen dem Supernaturalismus und dem Rationalismus gestellt; auf der einen Seite die Pantheisten, die Skeptiker aller Arten, die reinen Rationalisten, auf der andern die Christen. Von den ersteren lassen die besseren in der Welt und in der menschlichen Seele die Natur Gottes stehen, wenn man sich solchen Ausdrucks bedienen darf, aber nur die Natur, ein Bild, einen Stein; Gott selbst ist nicht mehr da; die Christen allein haben den lebendigen Gott. Und des lebendigen Gottes bedürfen wir. . . In der Tiefe der Gesellschaft und in den Massen gährt die leidenschaftliche Gottlosigkeit und begibt sich, um zu siegen, in den Dienst der größten und brennendsten Interessen. Der christliche Glaube in seinem wesentlichen und lebendigen Charakter, d. i. der Glaube und die Unterwerfung unter die übernatürliche christliche Ordnung kann allein diesen großen Kampf bestehen.“ Das ist auch, wie wir gesehen haben, die Ueberzeugung der Staatsmänner, welche die Geschicke der deutschen Gesellschaft leiten. Die Erschütterungen der letzten Jahre haben die Nichtigkeit der Doctrinen, welche zu herrschen schienen, bloßgelegt. Alles, was nur ein erkünsteltes Leben lebte, hat den Boden mit Trümmern bedeckt. Zur jetzigen Stunde steht auf den Ruinen der Systeme allein das Christenthum aufrecht. Das ist das große Resultat der revolutionären Zerrüttungen, daß sie den ausgesprochenen Ideen das Ansehen von unwidersprechlichen Grundsätzen (axiomes) gegeben haben. Es ist die Aufgabe, und darin wird die Ehre der öffentlichen Erziehung in Frankreich wie in Deutschland bestehen, ihnen den Sieg zu sichern. Der sittliche Fortschritt und die Sicherheit der Zukunft sind der Preis.“

So schließt der Text dieses Buches (denn die vier Anhänge: Preussisches Reglement für die Verwaltung der evangelischen Kirche vom 29. Juni 1850; Preussische Gemeindeverfassung für die evangelischen Kirchen; Studien über preussisches Unterrichtsbudget; Hirtenbrief des Cardinal-Erzbischofs von Bordeaux, Donnet, über Volkserziehung — brauchen nur registrirt zu werden). Was sollen wir nun zu dieser Schlußbetrachtung des Herrn Rendu sagen? Sollen wir uns auch freuen, wie über das gerechte Lob, welches er den drei preussischen Regulativen und allen andern ähnlichen Verordnungen und Einrichtungen des jetzigen preussischen Unterrichtsministeriums spendet? Sollen wir uns auch freuen, wie darüber,

daß er so viel Gutes aus unserm Lande mitgenommen und seinen Landesleuten zur Nachahmung empfohlen hat? Sollen wir uns auch freuen, wie über die mancherlei richtigen Erziehungsprincipien, die er hier und da ausgesprochen und kurz begründet hat? Ich sage: mit Nichten! Im Gegentheil, hier erst offenbart Herr Rendu, wer er sei und was für böse Nebenzwecke er mit seiner Darstellung des norddeutschen Unterrichtswesens verbunden habe. Entblößen wir diese Schlußbetrachtung ihrer etwas verschleiernnden Phrasen, so wollen sie zu folgenden Schlußfolgerungen überreden: Der Protestantismus führt in seiner richtigen Entwicklung zum Unglauben und zur Revolution. Die Grundlage des Christenthums ist die Anerkennung der Tradition. Diese Anerkennung findet sich nur beim Katholicismus. Also ist nur der Katholicismus Christenthum. Die norddeutschen Staatsmänner haben in der von ihnen bewirkten Wiedergeburt des Unterrichtswesens die Tradition wieder anerkannt, wollen zum Christenthum zurückführen, also — da Herr Rendu soeben die Unmöglichkeit des Christenthums im Protestantismus gegen Herrn Guizot nachgewiesen zu haben meint — zum Katholicismus! Ich frage: ist je eine Verdächtigung, daß ich lieber und richtiger sage: Verleumdung schlauer erfonnen, vorsichtiger verschleiert, schändlicher angebracht? Behandelt er darum das Unwesen der Lichtfreunde mit so sichtbarer Vorliebe, kriecht er darum an der Hand eines zerlumpten Proletariers in die Wallonerbergstraße in Magdeburg, erzählt er darum so weitläufig von diesem Häuflein halbverrückter Gottloser, um von ihnen ihr Geschrei zu lernen, daß jede Maßregel der Regierung, welche das Volk zu dem Glauben seiner Väter zurückleiten soll, der Väter, die Gut und Blut an die Freiheit ihrer Gewissen von Pfaffentrug gesetzt haben, kein ander Ziel habe, als das Volk in den Schooß der alleinseligmachenden Kirche von Rom zu locken? Stellt er darum in dem dritten Theile seines Buches die Einrichtungen und Reglemente der von katholischen Bischöfen geleiteten Seminare und Schulen mit den oft gleichen, meist sehr ähnlichen — weil von demselben Ministerium beständigen oder verbesserten — Einrichtungen der protestantischen Anstalten zusammen, um schon ahnen zu lassen, was er nachher gerade heraus sagt, daß das preussische Volksschulwesen zu dem, was er allein für Christenthum erklärt, zum Katholicismus zurückkehren solle? Gebraucht er darum so gern und oft das Wort Tradition, weil er weiß, daß es im dogmatischen und im historischen Sinne gebraucht werden kann, Tradition und Ueberlieferung, und weil er jenen verstehen lassen will, ungeachtet er diesen als den gemeinten recht gut kennt? Identificirt er darum Protestantismus und Lichtfreundthum, um es ganz natürlich finden zu lassen, daß ein vernünftiges Unterrichtsministerium, welches sich freilich von

diesem Protestantismus mit Abscheu abwenden muß, sich von dem Protestantismus überhaupt ab- und dem Katholicismus zuwenden? Hat er darum den Staat von aller Schuld freigemacht und den Protestantismus einen Feind des Staats genannt, um auf das protestantische Ministerium in Preußen den schmachvollen Verdacht zu bringen, als gäbe es mit seinen Regulativen dem Protestantismus den letzten Gnadenstoß, und es dafür laut und öffentlich zu rühmen? Lügt er darum über den Magdeburger Dom, um auch den gläubigen Protestantismus für ohnmächtig zu erklären und die Nothwendigkeit einer Rückkehr gen Rom zu erweisen? Doch genug der Fragen: wir constatiren das Lob des preussischen Unterrichtsministeriums für die Regulative und stimmen von Herzen mit ein; aber wir constatiren auch die Verdächtigung desselben und weisen sie mit Entrüstung zurück.

Die Wirkung nun dieses Buches in Frankreich wird etwa sein: erneuerte und gesteigerte Hochachtung vor dem norddeutschen Unterrichtswesen, Verkennung des hier herrschenden Verhältnisses zwischen Staat und Kirche, deren ersterer als Unterdrücker der letztern erscheint, vermehrte Irrthümer über den Protestantismus Verachtung aller, die diesen Namen führen, endlich die sonderbare Hoffnung, daß Nord- und Süddeutschland bald wieder vereinigt den Papst als gemeinsamen Herrn und Vermittler ihrer Seligkeit verehren werden. Ich glaube recht gern, daß Herr Rendu es nicht für gerathen halten konnte, die drei preussischen Regulative als Producte und zugleich als rechte Stärkungsmittel des evangelischen Christenthums zu rühmen. Aber er hätte all das Gute, welches er von ihnen sagt, auch sagen können, ohne vorher den Protestantismus so arg zu schmähen. Man sieht demnach, das ist ihm Herzenssache, ein rechtes Bedürfnis gewesen, auf Kosten der Wahrheit Dinge in das Bereich seiner Mittheilungen zu ziehen, die gar nicht dahin gehören. Bestünde wirklich das Princip des Protestantismus im Protestiren gegen jede Autorität, dann hätte ja Herr Rendu vollkommen Recht, und wir wären die Ersten, welche solchen Weg des Verderbens verließen. Allein so ist es denn doch Gottlob nicht. Vielmehr ist sein Princip die Sorge und Arbeit, daß allen Menschen geholfen werde, daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen, daß jeder Christ in den Stand gesetzt werde, mit voller Einsicht und Freiheit die Gnade anzunehmen oder abzuweisen, die volle Verantwortlichkeit also für seine Seele selbst zu haben und zu tragen, daß daher jeder Christ seines Gegenstandes gewis werde und sich wisse und erfahre als ein lebendiges Glied des königlichen Hohenpriestertums. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf die evangelische Kirche solcher Volksschulen, in welchen die Kinder durch Lesen und Lernen in der heiligen Schrift so

weit vorbereitet werden, daß die Prediger in ihren Glaubensunterweisungen ihnen das Verständniß der Schrift aufschließen und durch Einsicht in ihre eigenen Lebenserfahrungen und Herzensbedürfnisse eine individuelle Erfahrung von Christo aneignen können. Und solche Volksschulen zu erhalten und dertor immer mehrere zu bekommen, ist durch die in den Regulativen begonnene Abweisung aller unberechtigten Ansprüche an die Volksschulen der gute und sichere Grund gelegt. Wenn Herr Rendu das seinen Landesleuten gesagt hätte, daß die norddeutschen Protestanten das Ziel verfolgten, jedes Glied ihrer Kirche in jene Stellung zu Jesu Christo zu bringen, welche der katholische Priester anspricht und haben soll, jeden Hauvater zu einem Priester seines Hauses zu machen, daß sie dazu in der Volksschule mit Gebet, Gesang und Schriftkenntniß den Anfang machen, dann die Pfarrer mit dem Katechumenenunterricht fortfahren und endlich die rechten unter ihnen nicht bloß Sonntags den Gemeinden predigen, sondern noch mehrmals in der Woche in Abendversammlungen die Schrift auslegen (Bibelstunden halten) und durch individuelle Seelsorge die Führungen und Gedankenenerwecungen des Herrn zum Verständniß bringen, und daß diese Arbeiten der Kirche und der Schule trotz allem äußeren Lärm, den die seit einem Jahrzehnt wer weiß woher gekommenen Verfassungstreitigkeiten verursachen, unter dem göttlichen Segen still und sicher ihren Fortgang nehmen; wenn Herr Rendu das ausgeführt hätte, so würde er dem französischen Volke die Wahrheit gesagt, seinen Geistlichen einen Sporn gegeben, den Lehrern ein herrliches Ziel vorgehalten, vor allem aber sein Gewissen nicht damit beschwert haben, den französischen Protestantismus einer mitleidigen Verachtung preiszugeben. Daß namentlich das Letztere geschehen ist und zwar um so schändlicher, als er den Hört der evangelischen Kirche in Deutschland verdächtigt hat, keiner mehr zu sein, muß jeden evangelischen Christen mit herzlichem Bedauern erfüllen. So wehe uns aber auch in dieser Rücksicht das Buch thut, so gibt es uns doch noch eine gute Lehre, die, glaub' ich, von allen Protestanten sehr zu beherzigen ist. Es wird wohl Keiner meinen, daß in der katholischen Kirche und Schule alles so vortrefflich bestellt ist, wie das allgemeine Schweigen darüber schließen lassen könnte. Wer ein paar Jahre unter Katholiken gelebt hat, kann wissen, daß sie an schweren, fast unheilbaren Schäden franken. Warum redet davon Keiner? Weil die Katholiken schweigen können und einem Protestanten einen tieferen Einblick in ihre Zustände nicht gewähren. Wer aber deckt auf Kirchentagen, in Versammlungen, in Schriften unsere Gebrechen auf und gibt dadurch den Feinden den Dolch in die Hand? Von wem hat Herr Rendu so Manches erfahren, dessen wir uns allerdings zu schämen haben? Mag es auch

wahr sein, daß wir das Licht nicht zu scheuen brauchen, daß wir selbst über unsere Gebrechen und Sünden Jedem Rede stehen können, so wollen wir uns ja gerade darin von den Katholiken unterscheiden, daß wir unsere Beichte und Buße vor Gott allein abthun und daß wir uns mit unseren Bekenntnissen und Gebeten nicht wie die Pharisäer auf die Gassen stellen. Und zu solcher verschwiegenen Buße, aber zum fortgesetzten Wandel im rechten Licht gebe denn dieses Product des Ultramontanismus Geistlichen und Lehrern eine dringende Mahnung!

Barb., 12. Februar 1856.

Zu Plutarch de Musica (über Terpandros).

Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Die Schrift des Plutarch über Musik ist die einzige aus dem Alterthum auf uns gekommene Geschichte der griechischen Musik, und schon dieser Umstand muß ihr bleibende philologische Wichtigkeit sichern, auch ganz abgesehen von der großen Fülle trefflicher Notizen, die für das Verständniß der Entwicklung nationaler Musik bei den Hellenen unentbehrlich sind und eben bloß in dieser Schrift uns vorliegen. Der französische Uebersetzer Amiot war der erste, der Zweifel über die Aechtheit dieses Dialogs erhoben hat; sie sind jedoch bereits von Burette, *Mém. de l'Acad. des Inscr. et bell. lett.* vol. VIII. p. 27 widerlegt worden. Amiot's Hauptargument gegen die Aechtheit beruht darauf, daß die Schrift von der Musik nicht im Katalog des Lamprias aufgeführt ist. Allein einmal ist dieser Katalog gar nicht vollständig auf uns gekommen, zweitens ist er, wie ich noch bei einer andern Gelegenheit zu zeigen gedenke, überhaupt ein untergeschobenes Nachwerk. Außerdem findet sich diese Schrift in einem zweiten ausführlicheren Katalog der plutarchischen Werke, welcher in einer Venetianer Handschrift von Siebenkees aufgefunden und von Harleß in *Fabric. Bibl. Gr.* vol. V. p. 167 mitgetheilt ist.

In Ermanglung bestimmter historischer Zeugnisse aus inneren Gründen über die Aechtheit plutarchischer Schriften abzuurtheilen, ist ein höchst mißliches Unternehmen. Denn erstens ist Plutarch einer von denjenigen Schriftstellern, deren Stil höchst ungleich ist; bald schreibt er in großen, künstlichen Perioden, bald in kleinen, gedrungenen Sätzen, nicht selten pointirt nach römischer Manier, so daß viele seiner kleineren Abhandlungen einem wie Uebersetzungen aus Seneca vorkommen. Fast in jeder derselben lassen sich einzelne Lieblingswörter auffinden, die oft hinter einander gebraucht sind, während sie in anderen Schriften gar nicht oder doch nur selten wieder vorkommen. Zweitens ist der Sprachschatz selbst bei Plutarch aus allen möglichen Zeiten und Autoren buntschwedig durcheinander gewürfelt. Seine unglaubliche Polyhistorie und riesenhafte Belesenheit ließen ihn nicht dazu kommen, etwa nach Art der Atticisten in Syntax und Lexikon eine bestimmte, feste Auswahl zu treffen und dadurch dem Stil eine eigenthümliche Färbung zu geben. Allerdings empfiehlt sich die Schrift über Musik von Seiten ihres Stils keineswegs, aber dieß ist noch durchaus kein Beweis gegen ihre Aechtheit. Die Darstellung leidet an Wiederholungen, Auslassungen, von denen allerdings viele auf Rechnung des

verderbten Textes zu setzen sind, Widersprüchen und vielfachen Ungenauigkeiten; aber dieß alles sind Aussetzungen, die sich auch gegen andere unzweifelhaft ächte Schriften Plutarch's, ja gegen die meisten seiner Biographien, erheben lassen.

Der Hauptgedanke der Schrift, bittere Klagen zu führen über die gegenwärtige Entartung und überkünstelte Verbildung der Musik in Folge einer Entfernung des Geschmacks von der alten hellenischen Strenge und genügsamen Einfachheit, ist ächt plutarchisch. Daß Plutarch aber sehr musikalisch gebildet war, beweisen seine übrigen Schriften in reichem Maße. Nicht allein, daß auch sie vielfache Notizen über Musik und Geschichte der Musik enthalten, Plutarch hat auch allenthalben zur größeren Belebung des Vortrags Bilder und Gleichnisse von der Musik entlehnt. Vgl. *de adul. et am.* p. 67, 3 (Didot's Ausg.); *de prof. in virt.* p. 90, 1. p. 100, 10; *de inim. util.* p. 104, 43; *de amic. mult.* p. 115, 20; *de fort.* p. 118, 39. p. 119, 19 u. A. m. Mir scheint die vorliegende Schrift eine Jugendschrift Plutarch's zu sein, zu welcher Annahme mich außer der Aehnlichkeit mit der *consolatio ad Apollonium* und anderen Jugendschriften in Bezug auf diffuse Gelehrsamkeit, Citatenwust, schwülstige, breite Darstellung und Mangel an klarer, scharfer Disposition, auch noch folgender Umstand veranlaßt. Die Erwähnung des Alexandriner's Soterichos unter den Gästen des Dnesikrates macht es mehr als wahrscheinlich, daß hier derselbe Dnesikrates gemeint sei, der in *Quæst. Conviv.* V, 5 erwähnt wird, ein vornehmer Arzt in Alexandria, an dessen Tafel gelehrte Gespräche geführt wurden. Plutarch besuchte ihn mit seinem Großvater Lamprias, also in früher Jugend. Wenn demnach in der Schrift über Musik des Dnesikrates noch als einer lebenden Person gedacht wird, so kann diese nur in der ersten Periode von Plutarch's schriftstellerischer Thätigkeit abgefaßt sein, in der er sich hauptsächlich mit naturhistorischen und medicinischen Arbeiten, mit dem Studium des Nikander u. Aehn. beschäftigt. Plutarch nennt Dnesikrates zu Anfang und in c. 43 seinen Lehrer, *διδάσκαλος*. Möglich daß gerade das Beispiel dieses gelehrten Arztes für die damalige Richtung seiner Studien von Einfluß war. *Διδάσκαλος* ist wohl mehr als allgemeiner Ehrentitel, denn in seiner eigentlichen Bedeutung zu fassen. Seinen philosophischen Lehrer Ammonius nennt Plutarch *de adul. et am.* p. 84, 48 u. a. *Ο. καθηγητής* oder *καθηγεμών*, wie dieß bekanntlich auch bei den Neuplatonikern die stehende Bezeichnung für einen Lehrer in der Philosophie war.

Die Schrift des Plutarch ist nun unter Anderm für uns die Hauptquelle für die musikalische und dichterische Wirksamkeit des Terpander. Terpander, der Sohn des Derdeneus (*Marm. Par.*), war nach der fast

einstimmigen Angabe der Alten aus der Insel Lesbos und zwar aus der Stadt Antissa, und wenn Tzetzes Chil. 1, 16 mit Berufung auf Diodor Methymna nennt, so ist dieß wohl nur der Flüchtigkeit des gedankenlosen Byzantiners zuzuschreiben. An seiner historischen Persönlichkeit zu zweifeln, ist kein hinreichender Grund vorhanden, denn der Umstand, daß sein Name, wie Bernhardt Gr. Litt. I. S. 299 sah, einen symbolischen Anklang hat, ist hiefür nicht entscheidend. Jedenfalls aber gehörte er in ein lesbisches Geschlecht, in welchem die musikalische Technik günstig vererbt wurde. Die ältesten Colonieen auf Lesbos stammten aber aus Böotien; von hier aus wurde die alte thrakische Musik nach Lesbos verpflanzt, wie dieß die Sage bezeugt, das Haupt und die Leier des von den Weibern zerrissenen Orpheus seien durch die Wellen nach Lesbos getragen und ersteres daselbst in Antissa begraben (Phanocl. ell. fr. 1). So sehen wir Terpander in ununterbrochenem Zusammenhang mit der alten thrakischen Sängerschule und die zweite Angabe des Alterthums, bei Suid. s. v., Terpander sei ein Böoter aus Arne oder Rhyne, wird in ihrer Bedeutung klar.

Ueber seine Zeit gehen die Angaben der Alten ungemein aus einander. Ja Betracht kommen hier bloß Glaucus bei Plut. de mus. c. 4 (wahrscheinlich auch Alexander Polyhistor c. 5), der den Terpander älter als Archilochus, und Phantias bei Clem. Alex. Strom. I. p. 398, der ihn jünger als diesen ansetzte. Das Zeugniß des Glaucus ist jedenfalls gewichtiger als das des Phantias, weil es älter ist. Glaucus aus Rhegium, nach Diog. Laërt. IX, 38 ein Zeitgenosse des Demofrit, um Ol. 63, schrieb nach Plutarch ein Buch über die alten Dichter und Musiker, das irrigerweise von einigen dem Redner Antiphon zugeschrieben wurde, Plut. X rhett. p. 833 D. Vgl. Jons. scr. hist. phil. I. 4, p. 26; Voss. hist. Gr. IV. p. 437 Westerm.; Mueller Fr. hist. Gr. II. p. 23; Sengebusch dissert. Homer. I. p. 208. Ueber seine weitere schriftstellerische Thätigkeit ist uns sonst nichts bekannt, aber nach den erhaltenen Fragmenten zu schließen, zeichnete sich sein Buch über die Dichter durch kritische Genauigkeit der Angaben und Sachkenntniß aus; übrigens ist es wohl derselbe Glaucus, der wegen seiner mit Hippasos erfundenen akustischen Kunststücke sprichwörtlich geworden war, vgl. Zenob. II. 91 und Keutsch ad h. l. — Nun gibt Hellanicus bei Ath. XIV, p. 635 E zwar Terpander als ersten Sieger in den karneischen Spielen zu Sparta an; allein auf diese Nachricht ein Gewicht zu legen, sie gar zu einem chronologischen Beweise zu gebrauchen, als müsse Terpander um Ol. 26 gelebt haben (um diese Zeit setzte allerdings der Chronograph Sosibios die Einführung der Karneen fest), wie dieß von D. Müller und dessen Auschreibern geschehen ist, wird man schon deshalb Bedenken tragen,

weil nach des unkritischen Hellenicus Meinung bei Clem. Alex. l. 1. Terpander in die fabelhaften Zeiten des Midas gehörte. Es ist also kein Grund vorhanden, der Angabe des Glaucus nicht beizustimmen, zumal Terpander, wie sich aus den Angaben der Alten über seine Wirksamkeit entnehmen läßt, dem Epos noch viel näher stand als Archilochus, worauf schon Bernhardt l. S. 301 aufmerksam gemacht hat. Terpander gilt zwar für den ersten Meliser, allein in seiner dichterischen Thätigkeit ist Epik von Lyrik nicht streng geschieden, weshalb die Sage ihn zu einem Verwandten des Homer und Hesiod machte. Die Meinung aber, man könne sich das Wirken Terpanders als eines Aeoliers mit dem des Joniers Archilochus, selbst wenn er bloß dessen jüngerer Zeitgenosse war, als in gar keiner Verbindung stehend denken, ist deshalb unstatthaft, weil die Angaben der Alten den Terpander ausdrücklich mit der kleinasiatischen Kunst in Verbindung bringen.

Ueber die Lebensumstände Terpanders berichten die Alten so gut wie nichts. Hellenicus also läßt ihn zuerst an den Karneen siegen, Plutarch vier Mal hinter einander an den Pythien, und daß er zur Schlichtung eines Aufstandes durch einen Orakelspruch nach Sparta berufen sei, berichten außer Plutarch die Alten noch sonst an vielen Stellen. Vgl. Schneidewin im Philologus III. H. 1. S. 21. Er sei wegen einer Blutschuld aus Antissa geflohen und dann von den Lacedämoniern auf Befehl des Orakels aufgenommen, heißt es bei Mich. Apost. XI, 27. Wieferrn die Erzählung dieses letzteren Ereignisses an inneren Unwahrscheinlichkeiten litt, können wir jetzt nicht mehr recht erkennen, jedenfalls dürfen wir die Angaben des Philodem. de mus. col. XVIII hierüber nicht unbeachtet lassen. In Sparta wurde Terpanders Andenken fortwährend in hohen Ehren gehalten, siehe Leutsch ad Zenoh. V, 9 μετὰ Λεσβίων ᾠδόν, und Schneidew. Heracl. Politt. p. 51 ff.

Ueber Terpanders Wirksamkeit sind wir auf Plutarchs Notizen beschränkt. Von Neuern haben darüber gehandelt Plehn, Lesbiaca p. 143 sqq., dazu Böckh de metr. Pind.; Hæck, Kreta T. III. p. 367 sqq.; Müller, Dorr. II. S. 311; Gr. Litt. I. S. 267 ff. Müllers Darstellung entwirft von Terpanders Wirksamkeit ein anziehendes, jedoch nur scheinbar genaues Gemälde, das sich trotz mancher unkritischen Hypothesen vielfacher Anerkennung zu erfreuen gehabt hat, wie unter Anderm Ulrichi, Gesch. der hell. Poesie, II. S. 341—45 zeigt Plutarchs Notizen laufen aber in der Hauptsache auf Folgendes hinaus: Terpander ist Dichter kitharodischer Nomen. Nomen sind Choralartige Tonweisen; Terpander sammelte theils die alten, local vorhandenen, theils erfand er neue und verfaßte melische Texte dazu mit epischem Inhalt, de mus. c. 3

(über die Erklärung dieser Stelle weiter unten). Er brachte dabei neue Rhythmen zur Anwendung, c. 12 in.; doch wissen wir nicht, welche und welcher Art, denn ob das, was c. 28 steht, bestimmt auf Terpander geht, muß dahingestellt bleiben. Im Ganzen waren seine Romen einfach, ohne Wechsel in Harmonie (Tonart) und Rhythmus, d. h. die Harmonie und der Rhythmus, die zu Anfang eines Romes zu Grunde gelegt waren, wurden beibehalten bis an sein Ende; einfach war seine Kitharodik überhaupt, und sie blieb es auch im Ganzen bis auf Phrynis, c. 6 in. Außerdem dichtete er herametrische *προοίμια κιθαρωδικά*, c. 4 (aus denen F. A. Wolf ad Hes. Theog. p. 60, coll. Prolegg. p. CVI sqq. unsere Sammlung homerischer Hymnen hervorgegangen glaubte), und galt für den Erfinder der Skolien, c. 28. Von einer Composition der spartanischen Gesetze, von welcher Clem. Alex. Strom. I. p. 365 spricht, weiß Plutarch nichts, und es ist klar und bereits von Anderen bemerkt, daß diese allerdings wohl ältere Angabe auf einem reinen Mißverständniß des Namens νόμος beruht.

Wenn nun außerdem Terpander als Begründer der ersten, strengen, altethümlichen spartanischen Musikperiode genannt wird, so wird man nach dem Bisherigen durchaus mit Bernhardt's Worten übereinstimmen müssen, Gr. Litt. I. S. 300: „des Terpanders Verdienst war mehr ein praktisches als musikalisches.“ — Es schließt sich streng an das alte, herkömmliche in der Musik an und vereinigt es zu einem Systeme, das in seiner Schule zu Grunde gelegt wurde. Denn was sonst von seinen musikalischen Leistungen bei Neuern vorkommt, beruht auf Mißverständnissen oder bedenklichen Hypothesen. Hierhin gehört seine Erfindung der siebensaitigen Cithar, so wie seine Erfindung der Notenschrift.

Wenn nämlich, erstere anlangend, D. Müller behauptet, die Erfindung der siebensaitigen Cithar stehe unter Terpanders Leistungen oben an, oder Hoeß meint, durch Terpanders Erweiterung des Tetrachords zum Heptachord sei die syllabische Begleitung des Instrumentes (entgegengesetzt einem mehr pausenweisen Anschlagen bei Ab- und Einschnitten der Recitation) und überhaupt jeder bedeutende Fortschritt in der Musik erst möglich geworden, so ist dies übereilt und flüchtig. Denn überhaupt zu glauben, daß die Griechen, bei ihrem regen Eifer für Musik, sich Jahrhunderte lang mit ihrem leeren Geklingel eines bloß drei- oder viersaitigen Instruments, also eines Tonmaterials von weniger als einer Octave begnügt hätten, ist an und für sich widersinnig, selbst wenn uns das gewichtige Zeugniß des Euphorion fehlte, bei Ath. XIV. p. 635 F: τὰ πολύχορδα τῶν ὀργάνων ὀνόμασι μόνον παρηλλάχθαι, παμπάλαιον δ' αὐτῶν εἶναι τὴν χρῆσιν. Auch versetzt die hellenische Sage den

Gebrauch der siebensaitigen Lyra in die allerältesten Anfänge der thrasischen Musik und läßt sie von Hermes, Amphion oder Orpheus erfunden werden. Entscheidend ist hierfür der homerische Hymnus auf Hermes. Denn entweder ist dieser Hymnus älter als Terpander: dann spricht er entschieden für das ältere Vorhandensein der siebensaitigen Lyra; oder er ist jünger: dann beweist er aber eben so entschieden daselbe. Denn es wäre doch mehr als absurd, wenn sein Verfasser die Erfindung eines Instruments, dessen er sich unzweifelhaft selbst bediente, in die mythische Zeit versetzt hätte, wenn es wirklich nur kurz vor ihm in historischer Zeit, von einer historischen, bekannten und berühmten Persönlichkeit erfunden wäre. Ferner sagt Plutarch c. 30 ausdrücklich, bis auf Terpander sei die Lyra siebensaitig gewesen. Wenn also Terpander die Saitenzahl vermehrte, so konnte er zu den sieben vorhandenen nur eine oder mehrere neue hinzufügen. Und auf eine Vermehrung der bisherigen Saitenzahl durch Terpander würde auch die Sage bei Plut. inst. Lac. c. 17 gehen, trotz seines großen Ansehens hätten ihn die Ephoren bestraft, ihm seine Cithar weggenommen und öffentlich aufgehängt, *ὅτι μίαν μόνην χορδὴν ἐπέτεινε περισσοτέραν τοῦ ποικίλου τῆς φωνῆς χάριν*. Ueber die Zahl der von Terpander vorgefundenen Saiten gibt uns diese Stelle keinen Aufschluß. Ob Ath. XIV, 628 B auf dasselbe Ereigniß anspielt, wenn er die Lacedämonier sagen läßt, sie hätten bereits drei Mal die verdorbene Musik gerettet, muß dahin gestellt bleiben. So wie die Sage bei Plutarch vorliegt, ist sie sehr verworren. Selbst dem unkritischen Forkel, Gesch. d. Mus. I. S. 291, kam es unbegreiflich vor, wie sich diese Strenge der Lacedämonier zu dem musikalischen Dienst reime, den ihnen Terpander geleistet haben soll. Bedenkt man ferner, daß sich die Sage von den zu Sparta durch die Ephoren abgeschnittenen Saiten noch zwei Mal bei Phrynus und Timotheus wiederholt, daß dieselben Ephoren einen Psalter, der sich statt des Plektrums zum Spielen der Finger bediente, bestraft haben sollen, so wird man darin nichts anders als einen Mythos, vielleicht nur einen athenischen Witz erblicken, der begrifflich aufgelöst aussagt, daß die Spartaner ihrem stabilen Charakter gemäß sich von jeher den musikalischen Fortschritten und Neuerungen feindlich zeigten, factische Bedeutsamkeit aber durchaus nicht beanspruchen darf. Wie wenig übrigens die Alten über die Art der alten Saiteninstrumente sich selbst klar waren, beweisen unter anderem die wirren, sich widersprechenden Notizen bei Athenäus über die *πηκτις* und *μαγάδις*, die weder von Bæckh de metr. Pind. p. 261 noch Plehn Lesbb. p. 154 auf's Reine gebracht sind. Jedenfalls hatte die Magadis des Anacreon zwanzig Saiten; und dennoch trägt Pindar, selbst ein Musiker, kein Bedenken,

ihre Erfindung dem Terpander beizulegen, woraus bei der constanten Annahme der Alten von der allmäligen Vermehrung der Saitenzahl jedenfalls so viel zu schließen ist, daß Pindar den Terpander unmöglich für den Erfinder der siebensaitigen Lyra gehalten haben kann.

Allerdings gibt es zwei Zeugnisse, welche dem Terpander die Erfindung der siebensaitigen Lyra beilegen, das eine bei Suidas s. v., das andere bei Strabo XIII, p. 618, beides in musikalischen Dingen sehr schwachen Autoritäten. Strabo führt als Beleg dieser seiner Meinung zwei Verse aus einem dem Terpander beigelegten Gedichte an:

Ἡμεῖς τοι τετράγηνον ἀποστρέψαντες ἀοιδῷ

Ἑπτατόνῳ φθόρμῳ γι νέους κελαδήσομεν ὕμνους.

Auch Euclid. el. p. 19 führt diese Verse mit der Variante ἀποστέρξαντες als terpandrisch an, um zu beweisen, man habe τόνος für φθόγγος gesagt. Endlich kennt Clem. Alex. Strom. VI, p. 814 den letzten dieser beiden Verse, den er mit der Bemerkung anführt, ποιητής τις οὐκ ἄσχημος γάρφει — καὶ τὴν παλαιὰν λύραν ἑπτάφθογγον εἶναι διδάσκων. Allein selbst wenn diese Verse von Terpander herrührten, so beweisen sie doch gar nichts. Da sie ganz aus dem Zusammenhang herausgerissen sind, so ist es schwer, mit ihrer Interpretation ins Reine zu kommen; aber so viel scheint doch klar, daß τετράγηνος ἀοιδῷ (der Ausdruck τετράγηνος findet am Homerischen μελίγηνος einigermaßen seine Analogie) doch unmöglich das Spiel auf einem viersaitigen Instrumente bezeichnen kann. Sehr wohl aber ist möglich, daß auch andere vor und nach Strabo diese falsche Interpretation getheilt haben und daher die ganze Angabe entstanden ist. Wollte man nun dennoch an dem Zeugnisse Strabo's festhalten, so müßte man, um nicht mit den sonstigen Angaben über die Erfindung der siebensaitigen Lyra in Widerspruch zu gerathen, mit Forkel S. 291 diese Nachricht so verstehen, Terpander habe nicht in ganz Griechenland, sondern nur in Sparta zuerst eine siebensaitige Lyra gebraucht. Aber auch diese Annahme hat ihr Bedenkliches; denn Terpander führte keineswegs das Lyra-Spiel in Sparta erst ein, und wie mißlich die Meinung vom Gebrauch bloß drei- und viersaitiger Instrumente sei, ist schon oben bemerkt worden.

Nicht viel besser als mit der Erfindung der Lyra durch Terpander steht es aber auch mit seiner Erfindung der Notenschrift. Diese basiert lediglich auf den Worten Plutarch's de mus. c. 3: καὶ γὰρ τὸν Τέρπανδρον, ἔφη (Heraklides ἐν τῇ συναγωγῇ τῶν ἐν μουσικῇ), κιθαριδικῶν ποιητὴν ὄντα νόμων, κατὰ νόμον ἕκαστον τοῖς ἑπεί τοῖς ἑαυτοῦ καὶ τοῖς Ὀμήρου μέλη περιτιθέντα, ᾄδειν ἐν τοῖς ἀγῶσιν. Kurz vorher heißt es von Stesichoros und den alten Melikern gleichfalls οἱ ποιοῦντες ἔφη, τούτοις μέλη περιτίθεισαν. Wenn man

zunächst an eine einfache, dem Sprachgebrauch gemäße Uebersetzung dieser Worte denkt, so ist vor allem hierbei zu beachten eine Stelle aus Plut. de audd. poet. p. 19, 41, wo es heißt: *τραγωδίαν ὁ Αἰσχύλος ὄλην τῷ μῦθῳ περιέθηκεν, ἐπιγράψας ψυχοστασίαν*, d. h. Aeschylos dichtete mit Zugrundelegung dieses Mythos eine ganze Tragödie unter dem Namen Psychostasie. Demgemäß würden die obigen Worte einfach bedeuten: er machte aus seinen eigenen und des Homeros epischen Gedichten melische und trug sie an den Agonen gesangsweise vor. Indessen der ganze Zusammenhang der Stelle, der hierbei vor allem zu beachten ist, scheint etwas anderes zu verlangen, vielleicht etwa Folgendes: *Λελυμένη λέξις καὶ μέτρον οὐκ ἔχουσα* kann nichts anderes bezeichnen, als eine prosaische Form der Darstellung. Heraklides warnt demnach vor der Annahme, daß die Gedichte der vorher genannten Sänger, von Einos bis auf Phemios den Ithakener, prosaisch abgefaßt seien, ohne Metrum, — eine Warnung, die jedenfalls unnütz und widersinnig wäre, wenn man nicht durch einen gewissen Schein in der That hätte zu der Annahme verführt werden können, sie seien wirklich prosaisch abgefaßt, — sondern es sei ebenso, wie bei Stesichoros und den alten Componisten, „welche Hexameter machten und diese mit melischen Zuthaten umgaben“. Gerade die Anführung des Stesichoros ist für das Verständniß dieser Stelle von Wichtigkeit. Faßt man die rhythmische Form seiner Gedichte, so weit sich aus den Fragmenten darüber urtheilen läßt, ins Auge, so sieht man, daß seine Verse bloße Variationen des epischen Verses sind, überwiegend daktylischer Rhythmus, der ins Logadische übergeht und mit Basis und Anakrusis versehen ist. Denkt man sich solche Verse obenein im Strophenbau höchst einfach, wie dieß bei Stesichoros der Fall war, so konnte es allerdings scheinen, als habe man es hier bloß mit verwilderten Hexametern, mit einer *λελυμένη λέξις καὶ μέτρον οὐκ ἔχουσα* zu thun. Aber so wenig als die *λέξις* des Stesichoros wirklich eine *λελυμένη* war, eben so wenig war es nach Heraklides Meinung die *λέξις* jener alten Dichter, trotz des Scheines. Es war irrig, die lyrischen Zuthaten zu und zwischen ihren Hexametern für Prosa zu halten, indeß keineswegs absurd; denn daß in alten Zeiten wirklich Prosa unter Hexameter gemischt wurde, wenigstens die Griechen dieß geglaubt haben, läßt sich aus dem Berichte des Pausan. II, 37, 3 über ein verfälschtes Denkmal bei Verna entnehmen. Ähnlich, würde alsdann der Sinn des Folgenden sein, verhalte es sich auch mit Terpander. Um seine und Homeros Hexameter den kitharödischen Nomen (bestimmt überlieferten Melobien) anzupassen, habe er eben melische Elemente (etwa Basis, Anakrusis, logadische Reihen) hinzugethan und sie so an den Agonen vorgetragen. Dieß wäre eine

andere Erklärung, die ich vorläufig jedoch nur erst als eine problematische hinzustellen wage.

Von jeher jedoch ist diese fragliche Stelle anders verstanden worden. Weibom zu Aristox. p. 76 übersetzt: *nec solutam esse praedictorum Musicorum adhibitam in poematis dictionem et metro carentem, sed cujusmodi fuit Stesichori veterumque melopoeorum, qui factis a se versibus cantus adponebant* (d. h. welche ihre Verse in Musik setzten, componirten; Burette übersetzt diese Stelle *ils y ajustoient la musique*). Etenim Terpandrum dicit (Heraclides) poetam nomorum qui ad citharam canuntur, singulis nomis (das κατά ist dabei ganz übersehen) tum carminibus suis ac Homeri cantica circumponentem cecinisse in certaminibus. Getadelt muß bei dieser Interpretation noch der Umstand werden, daß ἐπη hier nicht in der diesem Ausdruck zukommenden Proprietät gefaßt ist, wozu Weibom freilich durch die verwaschene Redeweise des aus Plutarch compilirenden Clem. Alex. Strom. I. p. 308 verführt wurde, der von Terpander sagt: μέλος τε αὐτῷ πρῶτος περιέθηκε τοῖς ποιήμασι, die er übersetzt: *cantum autem poematibus primus apposuit*, er componirte zuerst Gedichte. Aber componiren, in Musik setzen — wozu der Gebrauch der Noten keineswegs erforderlich war, denn der Componist erfand die Melodie und pflanzte sie mündlich fort, eine Sitte, die auch nach Erfindung der Notenschrift nicht aufhörte — heißt μελοποιεῖν, nicht μέλος ποιήματι περιτιθέναι. So meinte man unter anderem, die homerischen Verse seien deshalb metrisch unvollkommen διὰ τὸ μεμελοποιηκέναι πᾶσαν ἑαυτοῦ τὴν ποιήσιν, während solche Dichter, wie Xenophanes, Solon, Theognis, Phocylides, Periander u. A., οἱ μὴ προσάγοντες πρὸς τὰ ποιήματα μελωδίαν, metrisch sorgfamer gearbeitet hätten, Ath. XIV, p. 632 D. Schon dieser abweichende Sprachgebrauch mußte also Bedenken erregen. Aber abgesehen davon genügt diese Erklärung nicht dem Zusammenhang der plutarchischen Stelle. Denn wenn die Gedichte des Stesichoros componirte Verse waren, was bewies dieß gegen die Annahme derer, welche die Werke jener älteren Dichter für prosaisch abgefaßt hielten, deren Meinung eben Heraclides durch Anführung des Stesichoros widerlegen will? Folgte etwa daraus, daß ihre λέξεις auch aus componirten Versen bestehen mußte? Dasselbe Bedenken muß denn auch gegen Ulrici's übrigens verständige Ansicht erhoben werden, Terpander habe seine und Homers Gedichte im Stil der nomischen Hymnen musikalisch vorgetragen (Gesch. der hell. Dicht. II. S. 23).

Ebenso ist jedoch die Stelle von Forkel Gesch. d. Mus. I. S. 292 erklärt worden, nach Burette's Vorgange, welcher übersetzt: *Terpandre notoit la Musique sur les vers de chacun de ses Nomes, de même que*

sur les vers d'Homère — und dann bemerkt, Terpander habe seine Melodien deshalb notirt, um sie in den öffentlichen Spielen entweder selbst auszuführen oder durch Andere ausführen zu lassen. Auch Boeckh folgt im Allgemeinen diesen Erklärungen, wenn er mit Berufung auf Marm. Par. ep. 35 (*ἀπ' οὗ Τέρπανδρος ὁ Λερδενέος ὁ Λέσβιος τοὺς νόμους τοὺς παλαιῶν καινοῦσθαι αὐλητὰς ἐπέλεξε καὶ τὴν ἔμπροσθε μουσικὴν μετέστησεν*), unsere und des Clemens Stelle de metr. Pind. p. 244 sagt: ac primus quidem Terpander Lesbios certam et constantem melodiam nomis tam citharædicis quam aulædicis descripsit eosque ita designatos publici fecisse juris traditur a chronologis.

Wenn nun aber diese Erklärung, wie es scheint, nicht die richtige ist, so ist dieß wegen der von Boeckh und bereits von seinen Vorgängern daraus gezogenen Consequenzen doppelt zu bedauern. War nämlich Terpander der erste, der bestimmte Melodien aufschrieb und veröffentlichte, so muß er sich dazu bestimmter Zeichen bedient haben. Somit erschiene Terpander als Erfinder der Notenschrift, eine Annahme, bei welcher Boeckh viele Nachfolger gefunden hat, z. B. Hoedky Kreta III. S. 370, denen freilich der besonnene, aber darum um so gewichtigere Bernhardt Gr. Litt. I. S. 298 nicht beigetreten ist. Von den Alten legt dem Terpander diese Erfindung kein einziger bei. Daß Pythagoras den Gebrauch der Notenschrift gekannt, nicht aber, daß er selbst für ihren Erfinder gegolten, ließe sich aus Arist. Quintil. p. 28 folgern, den Alypius, Gaudentius und Boethius ausgeschrieben haben, wenn nicht an dieser Stelle bloß eine Darstellung der pythagoreischen Scala durch die gewöhnlichen Notenzeichen gegeben würde. Die Darstellung einer beliebigen Scala durch Noten hieß bei den Griechen *διάγραμμα*, vgl. Bacch. Sen. p. 15: *διάγραμμα ἐστὶ σχῆμα ἐπίπεδον, εἰς ὃ πᾶν γένος μελωδεῖται, διαγράμματι δὲ χρώμεθα, ἵνα τὰ τῇ ἀκοῇ δύσληπτα πρὸ ὀφθαλμῶν τοῖς μανθάνουσι φαίνεται*. Als den Erfinder des Diagramms gibt aber Phantias bei Ath. VIII. p. 352 C den bekannten Musiker Stratonikus an, der als älterer Zeitgenosse des Aristoreus gelten kann. Vom Diagramm spricht nun bereits Aristoreus harm. el. I. p. 2: die alten Musiker hätten bloß Harmoniker sein wollen, hätten sich bloß mit der Harmonie zu thun gemacht, dagegen die Betrachtung der anderen Geschlechter verabsäumt, oder vielmehr davon keine Ahnung gehabt; als Beweis führt er an, es fänden sich bei ihnen bloß Diagramme von enharmonischen achtsaitigen Systemen, nie von diatonischen oder chromatischen, und dennoch hätten die Diagramme den ganzen Gang der Melodie (*τὴν πᾶσαν τῆς μελωδίας τάξιν*) angedeutet (hiermit ist wohl gemeint, sie hätten überhaupt keine anderen als enharmonische Melodien

gekannt). Wie weit nun diese übrigens von Proclus zum Timäus als durchaus unstatthaft verworfenen Angaben auf eine wirkliche Notenschrift gehen, mag vorläufig dahin gestellt bleiben. Jedenfalls war dem Aristotenus das Notizen, τὸ παρασημαίνεισθαι τὰ μέλη, bekannt, doch läßt er es nicht als einen Theil der Harmonik gelten. Vgl. harm. el. II. p. 39: es könne einer ganz gut ein phrygisches Lied schreiben, ohne zu wissen, was phrygisches Lied eigentlich sei; der Notenschreiber brauche bloß die Größe der Intervalle zu verstehen, um etwa zu wissen, ob das, was er aufschreiben solle, ein halber oder ganzer Ton, eine Quart oder Quinte sei. Und auch p. 40 heißt es, das Tetrachord der Hyperboläa, Mese und Hypate werde durch dasselbe Zeichen ausgedrückt, τῷ αὐτῷ ᾠαίνεται σημειῶ.

Meine Ansicht über das verhältnißmäßig sehr junge Erfinden der Notenschrift und ihre äußerst geringe praktische Anwendung bei den Griechen, die zunächst den von Fortlage in seinem Buche über das musikalische System der Griechen niedergelegten Resultaten zum Theil nicht wenig entgegensteht, ausführlicher zu begründen, behalte ich einer anderen Gelegenheit vor. Um schließlich nochmals auf Terpander zurückzukommen, so wäre bloß noch zu bemerken, daß er mit der Flötenmusik fast durchaus nichts zu thun hat (s. Hoeß Krete, III. S. 356, 374); ein Umstand, der eben bloß dann seine genügende Erklärung findet, wenn man in Uebereinstimmung mit den besten Quellen des Alterthums annimmt, daß Terpander vor Archilochus gelebt habe, dem bei freieren Rhythmen auch die Anwendung der Flötenmusik bekannt war. Wenn die parische Chronik an einer höchst unleserlichen Stelle nach Boeckh's Ergänzung bei Plehm Lesbb. p. 161 von einer Nebenbegleitung der Flöte beim Vortrag kitharodischer Lieder Terpanders spricht, so kann man dieß wohl nur von einer späteren Zeit gelten lassen. Seinen Schülern war die Flötenmusik nicht fremd. So wird z. B. Aristoklides als Flöten- und Citherspieler erwähnt.

Zucht-, Straf- und Arbeitssystem in der königlich preussischen Landes- schule Pforta unter Ilgen's Directorate in den Jahren 1824 bis 1830.

Aus den Papieren eines ehemaligen Alumnus * dieser Anstalt.

Unter den höheren Lehranstalten Deutschlands möchte kaum noch eine zweite gefunden werden, welche ihre von den sonst gewöhnlichen Verhältnissen auffallend abweichenden Eigenthümlichkeiten so lange bewahrt und für sich aufrecht erhalten hätte, als gerade die königlich preussische Landes-
schule Pforta. Dadurch, daß die Anstalt eine Freischule ist sowohl in Rücksicht der leiblichen als geistigen Bedürfnisse der Schüler, sind allerdings eigenthümliche Verhältnisse bedingt, welche bei anderen Anstalten gar nicht zur Sprache kommen können; das Wunderbare hierbei, wenn hier überhaupt von Wunder die Rede sein kann, sind auch nicht die Eigenthümlichkeiten an und für sich, sondern das lange Bestehen derselben bei den vielfachen Versuchen der Pädagogen neuerer Zeit, Alles umzuändern und scheinbar besser zu machen. Es müssen die Einrichtungen, welche zu Pforta getroffen sind, demnach in ihrem Wesen Vorzüge besitzen, welche ihre Behaltung rechtfertigen, eine Folgerung, zu welcher man um so mehr genöthigt wird, da in manchen Beziehungen auch hier Aenderungen vorgenommen sind.

Zu den Eigenthümlichkeiten Pforta's gehört nun insbesondere das Zucht- und Strafsystem. Hiervon soll im Folgenden in den wesentlichsten Punkten eine Darstellung gegeben werden, und zwar wie es von 1824 bis 1830, wo ich selbst Alumnus der Pforta war, bestand und schon lange vorher bestanden hat.

Es wird nöthig sein, einige Bemerkungen über die Pforta selbst vorausszuschicken.

Pforta war ein Cistercienser Kloster und soll 1175 erbaut sein. Unter dem Kurfürsten Moriz von Sachsen wurde dasselbe 1543 aufgehoben, zur Schule eingerichtet und diese am 1. November (?) des genannten Jahres eingeweiht. Mit bedeutenden Mitteln, die mit der Zeit durch neue Dotationen vermehrt wurden, ausgestattet, wurde die Anstalt zur Freischule erklärt, und zwar so, daß einzelne Städte Sachsens

* Die folgende Darstellung liegt schon seit Jahren in dem Pult des Herrn Verfassers. Ich denke, sie wird jetzt gerade nach mehreren Seiten hin besonderes Interesse haben.

und einige Corporationen, z. B. Domcapitel, das Recht erhielten, eine gewisse Anzahl Schüler zum unentgeltlichen Unterrichte und zu unentgeltlicher Verpflegung dahin zu schicken. Jetzt sind unter den 180 Alumnus, welche höchstens aufgenommen werden, ungefähr 120, welche Wohnung, Kost, Aufwartung, Unterricht frei haben; die übrigen zahlen eine bestimmte mäßige Summe für die Kost, rücken aber gewöhnlich nach kürzerer oder längerer Zeit in eine ganze Freistelle ein. Außerdem befinden sich bei einzelnen Lehrern noch einige Pensionäre, sogenannte Extraneer, auf welche indessen hier keine Rücksicht genommen werden kann, da sie der Zucht nicht unterworfen sind, welcher die Alumnus sich fügen müssen, namentlich manche Freiheiten genießen, welche diesen nicht zukommen.

Jeder Recipiendus muß das zwölfte Jahr zurückgelegt haben; ein sechzehnjähriger Knabe soll andererseits schon so viel Kenntnisse mitbringen, daß ihm sogleich bei seiner Aufnahme ein Platz in Secunda angewiesen werden kann. Es sind also hier die Schüler eigentlich keine Kinder mehr, auch werden alle mit Sie angeredet, was sogar bei den Schülern unter einander stattfindet.

Sämmtliche Schüler sind vertheilt in fünf Classen: Prima, Ober- und Untersecunda, Ober- und Untertertia. Die Versetzungen sind halbjährig, und danach richten sich die vier Abtheilungen der Prima, welche einen zweijährigen Cursus hat, und die beiden Abtheilungen von Ober- und Untersecunda, desgleichen von Obertertia, in welchen Classen ein einjähriger Cursus eingeführt ist. In sechs Jahren kann demnach, und das geschieht fast durchgängig, die Anstalt von der untersten Classe — auf diese ein Jahr gerechnet — durchgemacht werden.

Tertia, Secunda und Prima bezeichneten drei Stufen, welche grell aufgefaßt sich so charakterisiren würden. Die Tertianer machten die dritte Classe aus; die Secundaner waren die Freiherrn und die Primaner die Regenten. Doch war der Uebergang von einer Stufe in die andere ein allmäliger, bedingt durch die schon angegebene Zertheilung von Tertia in Ober- und Untertertia, Secunda in Ober- und Untersecunda und von Prima in die aus den zwölf ersten Primanern bestehende Abtheilung, die Inspectoren, und die drei anderen Abtheilungen, die Primaner schlechthin. In die höhere Abtheilung emporsteigend erhielt der Alumnus auch eine größere Freiheit oder mehr Rechte.

Diese Verhältnisse traten gleich besonders hervor bei der Vertheilung der Alumnus in die einzelnen Wohnungen, deren zwölf auf einem langen Corridor waren, einige mit drei, andere mit fünf, die meisten mit vier Tischen, gewöhnlich nach der Fensterzahl sich richtend. Nehmen wir letztere Zahl als Normalzahl, so erhalten wir 48 Tische. Nun fand die

Vertheilung, welche halbjährig erneuert wurde, nach folgenden Principien statt, von denen nur in einzelnen Fällen eine Abweichung vorkam.

Von den zwölf ersten Primanern, den Inspectoren, erhielt jeder den ersten Platz in einem Zimmer, der erste in Nr. I, der zwölfte in Nr. XII; der dreizehnte Primaner war der erste am zweiten Tische in Nr. I, der vierzehnte am zweiten Tische in Nr. II u. s. f.; der fünfundzwanzigste der erste am dritten Tische in Nr. I, der sechsundzwanzigste ebenso in Nr. II u. s. f., bis jeder Tisch seinen Primus erhielt. War die Anzahl der Primaner nicht ausreichend, um diese Plätze zu besetzen, so wurden aus Obersecunda die besten Schüler ausgewählt und mit diesen die Fehlenden ergänzt. — Diese 48 Ersten führten den Titel Obergesellen.

Die folgenden 48 Schüler, also vom 49sten bis 96sten, wurden nach derselben Norm an die 48 Tische als die Zweiten vertheilt und hießen Mittelgesellen. Hierbei blieben stets noch einige Untersecundaner übrig, und diese fanden unter dem Titel Lichtpußer an den Tischen Platz, deren Obergesellen man nicht gern zwei Tertianer anvertrauen wollte. Die Tertianer nämlich bildeten den Stand der Untergesellen und waren zu je zwei oder einzeln den Obergesellen übergeben. Diese sogenannte Dislocation fand, wie bereits bemerkt ist, jährlich zwei Mal statt: zu Ostern und zu Michaelis, an den Tagen der Versetzung, und bemerke ich hierbei nur noch, daß die Untergesellen gewöhnlich bei denselben Obergesellen blieben, wenn nicht ganz besondere Umstände eine Ausnahme nöthig machten.

Jeder Tisch hatte vier Schubfächer, von denen jeder Tischgenosse eines zu seinem Gebrauch erhielt. Der Obergeselle besaß überdies ein Sitzpult, der Mittelgeselle ein Stehpult, welche sich dieselben jedoch für ihr Geld anschaffen mußten. (Jetzt liefert die Anstalt auch diese Pulte.)

Mit allen diesen Einrichtungen hängt das Leben der Alumnen aufs Innigste zusammen, so daß ich dieselben nicht übergehen durfte, so fern dieß auch von meinem Ziele zu liegen scheint. Ich komme nun zu dem *Zuchtsysteme*.

Die Aufrechterhaltung der Ordnung an jedem Tische lag dem Obergesellen ob, die der ganzen Stube dem Inspector. Bei Abwesenheit des Obergesellen, z. B. durch Krankheit, trat der Mittelgeselle den Untergesellen gegenüber in das Recht desselben, bei der des Inspectors der nächste Primaner in der Stube.

Das Verhältniß der Glieder eines Tisches wurde von den Schülern selbst meist wie das einer Familie angesehen, so daß der Obergeselle seinen Mittelgesellen meist seine Frau nannte und beide die Untergesellen als ihre Kinder betrachteten. Gewöhnlich erzeugte sich auch zwischen

Ober- und Untergesellen eine Art Pietät, welche sich oft durch das ganze Leben hindurch erhalten hat. Der Obergeselle nämlich mußte für den Untergesellen zunächst stehen, über sein sittliches Verhalten wachen, seine Arbeiten controliren, ihm Anleitung geben, wo er sich nicht selbst helfen konnte, ja ihn wohl auch schützen, wo er bedrängt wurde. Außerdem war jeder Obergeselle verpflichtet, an jedem Unterrichtstage von 4 bis 5 Uhr mit seinen Untergesellen eine sogenannte *Lese stunde* zu halten, in denen meistens Latein und Griechisch getrieben wurde und zu denen der Untergeselle eben so, wie für die Classe; schriftliche Arbeiten anzufertigen hatte, mit welchen eine eben so strenge Censur, wie mit den Classenarbeiten, verknüpft war. Das Anfertigen lateinischer Verse lernte man eigentlich nur durch die Bemühungen des Obergesellen.

Diesem Institute der Ober- und Untergesellen hat Pforta unstreitig das Meiste zu danken, wohl ihr Bestehen in den alten, strengen Formen. Durch den Obergesellen wurde der neu angekommene Untergeselle am leichtesten in den Geist der Anstalt eingeführt sowohl in Rücksicht auf das Äußere der Disciplin, als das innere geistige Treiben.

Durch diese Einrichtung war es nicht schwer, die Ordnung in den einzelnen Stuben aufrecht zu erhalten. Ueber das Ganze wachten zwei der zwölf Inspectoren der Reihe nach von Woche zu Woche wechselnd, so daß der Inspector von Nr. I und VII, ebenso von Nr. II und VIII gemeinschaftlich die Aufsicht zu führen hatten. Diese hießen die *Wocheninspectoren*, und ihnen lag es ob, dafür zu sorgen, daß die Schlafsäle zur rechten Zeit verlassen wurden; sie ordneten die Reihenfolge bei Benutzung der Waschstube; führten die Aufsicht da, wo alle Schüler versammelt wurden: im Bettsaale, vor dem Eintreten in den Speisesaal und in die Kirche; hielten darauf, daß zu Anfang der Arbeitsstunden Jeder zur rechten Zeit sich in seine Stube verfügte; sahen auf Ordnung im Schulgarten; beaufsichtigten den Zug der Alumnen, wann ein Lehrer, der alsdann an der Spitze des Zuges ging, diese außerhalb der Schulmauern spaziren führte; sprachen das Gebet vor und nach Tische — kurz diese beiden hatten eigentlich das Ganze wie eine Maschine im regelmäßigen Gange zu erhalten. Der Lohn für diese Anstrengung bestand in der Erlaubniß, am Sonntage nach der Inspectionswche von 12 bis 7 Uhr ausgehen zu dürfen.

Diese beiden Wocheninspectoren standen zunächst wieder unter einem Lehrer, dem sogenannten *Hebdomadarius*, für welchen in der Mitte des Corridors der Schülerstuben eine Stube nebst Schlafcabinet eingerichtet war. Diese Function zu übernehmen, waren mit Ausnahme des Directors alle ordentlichen Lehrer verpflichtet, so daß gewöhnlich von

Woche zu Woche ein Professor mit einem Adjunctus abwechselte. Der Hebdomadarius controlirte nur die Inspectoren, besuchte während der Arbeitsstunden die einzelnen Stuben, hielt die Morgen- und Abendandachten ab, führte die Aufsicht bei Tische und wohnte dem Eintritte in die Kirche und dem Verlesen in die Schlaffäle bei, welche letzteren er denn auch nochmals revidirte, was er ebenfalls früh Morgens nach dem Aufstehen that. Das Aufstehen geschah im Sommer um 4 $\frac{1}{2}$ Uhr, im Winter um 5 $\frac{1}{2}$ Uhr, Sonntags und an den Arbeitstagen, die deßhalb Aus-schlafetage von den Schülern genannt wurden, um 6 Uhr.

An jedem Sonnabend versammelte sich das gesammte Lehrpersonal schwarz gekleidet im Synoduszimmer zur sogenannten Synode. Hier wurden zunächst die Häuslichkeiten mit dem Kücheninspector abgemacht, dann bat ein Secundaner in einer lateinischen Rede um die Erlaubniß, den Schulgarten u. s. w. wie gewöhnlich benutzen zu dürfen, was der Director in gleicher Sprache bewilligte. Hierauf erschienen die zwölf Inspectoren in corpore, um theils ihre Ausstellungen anzubringen, theils die das Häusliche betreffenden Beschlüsse der Lehrer entgegenzunehmen, z. B. wer als Inspector in der nächsten Woche zu fungiren habe, wer Hebdomadarius sei, ob ein Arbeitstag sein solle u. dgl. Erst wenn dieß Alles beseitigt war, wurden die anderweitigen Berathungen der Lehrer vorgenommen, und dahin gehörten auch die Untersuchung und Bestrafung der schweren Vergehungen, welche in der verflossenen Woche vorgekommen sein mochten und die der Hebdomadarius nicht allein hatte abmachen können.

Dieß die Einrichtungen im Wesentlichsten, durch welche die äußere Ordnung erhalten werden sollte, also das Zuchtssystem. Man muß gestehen, daß es an Personen, welche die Aufsicht führten, nicht fehlte, wird auch zugeben, daß die einzelnen Behörden einander gehörig unter- und übergeordnet waren; doch könnte man die Frage aufwerfen, ob, da die Aufsichtführenden eigentlich selbst Schüler waren, Alle sich dem Commando gehörig fügten und welche Mittel angewendet wurden, um die Widerstrebenden zur Ordnung zu bringen.

Den Neuaufgenommenen allmählig zu gewinnen, wurde derselbe in den ersten acht Tagen von allen Lasten frei erhalten, auch war es ihm erlaubt, die Plätze im Schulgarten, welche nur höhere Classen zu betreten das Recht hatten, während dieser Zeit zu besuchen. Nach Ablauf der ersten acht Tage war die Flitterwoche vorüber. Nun mußte er sich auf die Räumlichkeiten des Schulgartens beschränken, welche seiner Classe zu betreten nur erlaubt war; er mußte für einen Primaner die Serviette zu Tische tragen, zu meiner Zeit anfangs sogar wöchentlich drei Mal

die Messer puzen. (Die Anstalt lieferte später die Messer selbst) Nach vier Wochen hörte das Noviciat ganz auf, und nun mußte auch das Wasser zum Trinken, je nachdem die Reihe die Tertianer in jeder Stube traf, täglich drei Mal wochenweise geholt werden. Hier sträubte sich zwar Mancher, aber in der ersten Woche war ihm schon beigebracht, wie er allmählig von diesen Lasten frei werden würde, je höher er in den Classen aufrückte, wie er bald das Zusehen habe und wie ihn endlich selbst die Reihe des Commandirens treffen werde. In dieser Aussicht, daß es immer besser werden würde, tröstete sich der Neuling und übernahm willig das lästige Geschäft, welches ihn traf. Zur Zucht nach Pforta geschickte verdorbene, widerstrebende Burschen, wie es bisweilen aus einer verkehrten Ansicht der Eltern von der Disciplin zu Pforta geschah, wurden bald erkannt und eben so bald relegirt.

Wir kommen nun zu dem *Straßsysteme*. Kleinere Störungen der Ordnung herzustellen, dazu diente zunächst die Autorität der Inspectoren, namentlich der beiden, welche die Woche hatten. Hier stand Einer für den Andern, sie hielten nöthigenfalls Conferenzen, wie die Lehrer, und gewöhnlich, was selten nöthig war, wurde eine von diesen dictirte Strafe willig übernommen, wenn der Bestrafte nur wußte, daß der Fall nicht zu den Ohren der Lehrer kam. Eine ungerechte Strafe kam nicht leicht vor. Die Strafen selbst, welche die Inspectoren verhängten, bestanden bei den Tertianern darin, daß diese ein Capitel oder eine Anzahl Verse aus einem lateinischen Schriftsteller bis zu einer bestimmten Zeit lernen mußten, oder daß ihnen der Besuch des Schulgartens untersagt wurde, was jedoch nur dann zu geschehen pflegte, wenn das zu bestrafende Factum in dem Schulgarten selbst verübt war. Einem Secundaner eine Strafe zu dictiren, stand nicht in der Macht eines einzelnen Inspectors. Ich erinnere mich nur einiger Fälle, wo von der Inspectorenconferenz Secundanern eine ähnliche Strafe, wie ein einzelner Inspector über einen Tertianer verhängen konnte, dictirt wurde; dieß waren aber Fälle, in denen Relegation eingetreten wäre, wenn die Lehrer Kenntniß erhalten hätten. Auch kamen die Inspectoren nicht leicht in den Fall, an einem Secundaner Ausstellungen zu machen, da jeder sich scheute, vor dem ganzen Cötus oder, wie es in Pforta hieß, vor dem ganzen Alumnus, z. B. auch nur mit dem Namen angerufen zu werden. Wer es so weit kommen ließ, war auf lange Zeit blamirt. Die zweite strafende Behörde waren die Lehrer. Diese hatten scheinbar wenig Mittel. Es wurde in keiner Classe certirt, es wurde nie ein Schüler an die Thür oder überhaupt abgeondert gestellt, es gab keine Classenbücher, kurz, alle die Mittel, welche man sonst wohl in Schulen findet, fehlten; die einzige Strafe war

die Carene, d. h. das Entziehen des Mittags- oder Abendessens, und deren konnte ein Lehrer eine in dem einzelnen Falle verhängen. Auch das Lehrercollegium hatte eigentlich nur dieß eine Strafmittel, allerdings Carenen in verschiedener Art und Zahl, und für Primaner — aber auch nur für diese — das Carcer; außerdem jedoch ein sehr ausgedehntes Recht, die Relegation zu verfügen. Relegation erfolgte sofort, wenn eine auffallende Verletzung der Schulordnung stattgefunden hatte, z. B. ein Alumnus ohne Erlaubniß außerhalb der Pforta einschließenden Mauern betroffen wurde.

Daß man mit diesen Mitteln ausreichte, lag wohl theils in der gegen das Vergehen gehalten oft unverhältnißmäßigen Größe der Strafe und der unnachsichtlichen Strenge der Handhabung derselben; denn da jeder Schüler wußte, wie leicht man relegirt werden konnte und jeder sich leicht sagen konnte, daß dadurch den Eltern ein großer Schmerz verursacht werden mußte, so schreckte dieß. Anderntheils war aber allen Schülern ein solcher Geist der Ordnung eingeprägt, daß man sich bald an den herkömmlichen Gang gewöhnte, so daß Vieles wegfiel, was an andern Schulen Zwangsmaßregeln nöthig macht. So gab es z. B. nie Restanzen bei den schriftlichen Arbeiten. Ferner möchte hierbei noch zu berücksichtigen sein, daß jede Strafe eine öffentliche war. So war bei dem Cariren folgende Einrichtung getroffen. Im Speisesaale waren zwischen den beiden Reihen der Tische drei Säulen. An der einen befand sich das Ratheder, von welchem aus der Wocheninspector das Tischgebet sprach, an jeder der anderen waren zwei Tischchen, von denen der eine für die carirenden Untertertianer, der zweite für die Obertertianer, der dritte für die Untersecundaner, der vierte für die Obersecundaner bestimmt war. An diesen mußte sich der Carente mit einem Buche stellen, während die übrigen Alumnus ihr Mittag- oder Abendbrod verzehrten. Wurde je über einen Primaner eine Carene verhängt, was nur von der Lehrersynode geschehen konnte und noch für härter als Carcer gehalten wurde, so stellte er sich an den für die Obersecundaner bestimmten Tisch, jedoch in einer Entfernung von ein oder zwei Schritten von demselben. Gewöhnlich verließ der Primaner, welchen dieß traurige Loos getroffen hatte, bald möglichst die Anstalt. Die von der Lehrersynode verhängten Carenen mußten immer Mittags abgehüßt werden. Da sehr oft Fremde sich das Vergnügen machten, bei dem Essen der Alumnus zuzusehen, so war es eine höchst empfindliche Sache, an einem solchen Tage cariren zu müssen. Der zartfühlendere Hebdomadarius ließ alsdann wohl den Carirenden abtreten. Eine Steigerung der Carenen fand statt in der Anzahl derselben; ferner gab es Carenen ohne Buch und endlich knieende, welcher Fall während der sechs Jahre meines Dortseins nur ein Mal wegen eines Diebstahls

man, wo man den Dieb nicht sofort relegiren wollte. Endlich wirkten die Strafen noch durch ihre Nachwirkung. Jede Carene, jede Stunde Caren rißte sich bei der halbjährigen Censur und bei den Primanern im Abgangszeugnisse nach einer so festen Norm, als ob alles dieß mathematisch berechnet würde, und ebenso rächte sich die Faulheit durch ihre Strafen.

Da das Classenpensum nicht gewältigt hatte, blieb ohne Gnade; wer in einer Abtheilung zwei Mal zurückblieb, mußte die Anstalt verlassen; wer auch nur ein Mal während seiner Schulzeit sitzen geblieben war, konnte, wenn er von der untersten Classe an die Anstalt besuchter, nur dann zwei Jahre in Prima bleiben, wenn es den Seinigen gelang, nochmals eine Freistelle, die immer auf sechs Jahre verliehen werden, zu erhalten, oder ging, wenn er vielleicht nach einem Aufenthalte von anderthalb Jahren in Prima zu dem Abiturientenexamen zugelassen wurde, nur mit einem mittelmäßigen Zeugnisse ab.

Die Wirksamkeit der Strafe liegt demnach wohl in der Deffentlichkeit, mit welcher sie theils verhängt, theils abgehüßt wird, so daß das Zusammenhalten der Masse in Ordnung und Zucht durch das Einwirken auf die ganze Masse zugleich erzielt wird.

Arbeitsystem.

Ganz besondere Eigenthümlichkeiten bietet das Arbeitssystem zu Psforta, worüber nebst einigen damit in Verbindung stehenden Einrichtungen das Folgende.

Als eine Eigenthümlichkeit stellt sich sogleich die Einrichtung heraus, daß die mittägigen Lehrstunden und Arbeitsstunden mit einander wechselten. Im Sommer fiel die erste Lehrstunde von 6 bis 7, im Winter von 7 bis 8; die zweite von 9 bis 10, die dritte von 11 bis 12 Uhr. Zwischen der ersten und zweiten, ebenso zwischen der zweiten und dritten Lehrstunde waren die Schüler auf ihren Stuben mit Arbeiten beschäftigt. Nur einige dieser Arbeitsstunden wurden mit zu Lehrstunden für einzelne Gegenstände, z. B. für das Französische, das Hebräische, verwendet.

Unstreitig hat eine solche Einrichtung Manches für sich, indem dadurch z. B. die Abspannung wegfällt, welche nur zu häufig sich bei den Schülern zeigt, wenn sie vier Stunden hinter einander angestrengt arbeiten, oder indem, wenn auch nicht gerade erst die vorangehende Arbeitsstunde zweckmäßig zur Präparation, doch die auf die Lehrstunde folgende sogleich zur Repetition des Vorgetragenen oder zur Ausarbeitung des Aufgegebenen verwendet werden kann; — doch ist dabei zugleich zu berücksichtigen, daß eben nur die übrigen Einrichtungen in Psforta,

namentlich das Wohnen aller Schüler nicht nur, sondern auch der Lehrer im Schulgebäude, eine solche Vertheilung möglich und nicht unbequem machen.

Nachmittags fielen die Lehrstunden von 2 bis 4, nachdem die Zeit vom Mittagessen bis 2 Uhr im Schulgarten verbracht war. Mittwochs und Sonnabends währte die Schulgartenzeit bis 4 Uhr, nur sollten an diesen Tagen während dieser Zeit die Secundaner jedes Mal eine Stunde lang den Zeichenunterricht besuchen, was freilich nicht regelmäßig geschah. Von 4 bis 5 Uhr war nach eingenommenem Vesperbrode die sogenannte *Lese stunde* zwischen den Ober- und Untergesellen; die Secundaner aber, welche als Lichtpuzer oder Mittelgesellen bei dem Lärmen, mit welchem dieß an vier Tischen gleichzeitig in derselben Stube stattfindende Dociren verschiedener Gegenstände verbunden war, nichts Vernünftiges beginnen konnten, hatten, so weit sie der vierten oder fünften französischen Classe angehörten, in dieser Stunde den Unterricht in der französischen Sprache. Von 5 bis 7 Uhr war Arbeitsstunde, um 7 Uhr wurde gegessen. Dann eilten im Sommer die Schüler in den Schulgarten, bis bald nach 8 Uhr die Glocke zum Abendgebete rief*; im Winter aber wurde bis dahin der Kreuzgang besucht oder auf den Zimmern beliebige Kurzweil getrieben. Um 9 Uhr wurden die Secundaner und Tertianer unter Aufsicht des Hebdomadarius auf den Schlaffaal verlesen und eingeschlossen, nur den Primanern war es verstattet, bis 10 Uhr noch zu arbeiten. Dieß die Zeiteintheilung an den gewöhnlichen Arbeitstagen. Der Arbeitsstunden waren also täglich wenigstens vier; hierzu kommen aber noch die regelmäßig alle vierzehn Tage fallenden Studien oder von den Alumnus sogenannte *Ausschlafetage*, an denen von 8 bis 12 und von 4 bis 7 Uhr bei Ausfall aller Lehrstunden — also sieben — Arbeitsstunden waren, für die Primaner sogar mit Zurechnung der Stunde von 9 bis 10 Uhr deren acht. Hierbei ist überdieß zu bedenken, daß durch das Ausfallen aller Unterrichtsstunden manche Aufgaben wegfielen und also die Arbeit vermindert wurde.

Wozu nun diese vielen Arbeitsstunden? An anderen Orten hält man drei zu den häuslichen Arbeiten zu verwendende Stunden für das Maximum, welches man einem Schüler zumuthen könne. Sollten die Schüler in Pforta übermäßig mit Arbeiten belastet sein? Dieß durchaus nicht. In Pforta war es vielmehr Princip, den Schülern die Arbeitsstunden nicht durch zu viele Schularbeiten — ich möchte sagen — zu verderben, sondern nur durch Anhalten zur Arbeit den Sinn zu eigener Thätigkeit

* Auch das Läuten der Schulglocke zu jeder Stunde und zu allen Abschnitten im Schulleben hatten der Reihe nach die Tertianer zu besorgen.

zu wecken und zu beleben. Dieß wird eine kurze Angabe der laufenden Arbeiten zeigen.

Die Tertianer hatten wöchentlich zwei lateinische Exercitia oder ein Exercitium und eine Anzahl lateinischer Verse, zu welchen die *materia poetica* gegeben war; ferner ein griechisches Exercitium, die wenigen laufenden mathematischen Ausarbeitungen und etwa alle drei oder vier Wochen eine deutsche Arbeit anzufertigen. Die durch diese Arbeiten und die nöthigen Präparationen noch frei bleibende Zeit füllte, da man von einem Tertianer noch nicht verlangen konnte, daß er sich selbst nützlich beschäftigen werde, der Obergefelle durch seine Aufgaben aus, zu denen regelmäßig ein lateinisches Exercitium, wohl auch ein griechisches gehörte. Der Tertianer, welchem ohne die Beschäftigung durch den Obergefellen unstreitig manche Arbeitsstunde frei geblieben wäre, war nun bei seiner Versetzung nach Secunda an das Arbeiten gewöhnt, und man konnte darauf rechnen, daß er nun sich selbst werde beschäftigen können, ja verlangte dieß von ihm.

Die schriftlichen Arbeiten in *Untersecunda* waren wöchentlich: ein lateinisches Exercitium oder die Bearbeitung einer *materia poetica*, ein griechisches Exercitium (gewöhnlich ein Capitel aus dem *Cornelius Nepos*), die laufenden mathematischen Arbeiten und alle vier Wochen ein deutscher Aufsatz. Hier begann auch der Unterricht im Französischen mit zwei wöchentlichen Stunden, der in fünf Classen vertheilt war und außer der gewöhnlichen Schulzeit lag, so daß dieser Gegenstand gleichsam eine Schule für sich bildete. Ein Tertianer, welcher so viel Kenntniß im Französischen bei seiner Aufnahme mitbrachte, daß er sogleich in die dritte französische Classe aufgenommen werden konnte, durfte an dem Unterrichte Theil nehmen. Die Versetzungen hier waren ganz unabhängig von denen in den übrigen Gegenständen, den Hauptsächern, eine Einrichtung, welche früher auch von Secunda ab in der Mathematik statthat, so daß ein Primaner in diesem Gegenstande noch in Secunda sitzen konnte. In Betreff der Mathematik wurde ungefähr 1828 eine Abänderung getroffen und festgesetzt, daß kein Schüler in eine höhere Classe aufrücken solle, welcher nicht auch in der Mathematik versetzungsfähig sei.

In Obersecunda wechselte ein lateinisches Exercitium gewöhnlich mit einer kleinen Abhandlung; in das Griechische wurde ein Capitel aus dem *Livius* übersetzt, doch wurde nicht in jeder Woche eine neue Arbeit dieser Art gegeben, auch höchstens alle vier Wochen ein deutscher Aufsatz geliefert; die Mathematik wurde nicht ausgearbeitet, sondern die reine Mathematik von Kries lag zu Grunde; zur Uebung im Latein wurde das im *Herodot* Gelesene schriftlich lateinisch übersetzt.

Die den Secundanern reichlich übrig bleibende Zeit mußte zu sogenannten Privatarbeiten verwendet werden, welche in jedem halben Jahre abgeliefert und revidirt wurden.

In Prima waren der schriftlichen, überhaupt der Schularbeiten noch weniger. Lateinische Exercitia wurden zu meiner Zeit gar nicht angefertigt, sondern in jedem halben Jahre zwei lateinische Abhandlungen geliefert, welche der ehrwürdige Ilgen sehr speciell durchnahm; alle vier Wochen war eine griechische Uebersetzung aus einem lateinischen Schriftsteller, alle sechs Wochen etwa eine deutsche Ausarbeitung einzureichen. Die Mathematik wurde hier wieder ausgearbeitet, auch wurden zu Anfang jedes halben Jahres eine Anzahl von Aufgaben aufgestellt, deren Lösung schriftlich in der zweiten Hälfte des halben Jahres abzuliefern war; ferner wurde der Commentar zu den gelesenen griechischen Schriftstellern: Sophokles, Plato oder Thucydides, in lateinischer Sprache niedergeschrieben.

Dem Primaner blieb hiernach, ungeachtet der Beschäftigung mit dem Untergefassen, noch mehr Zeit übrig, als dem Secundaner; aber trotzdem wurden von ihm keine halbjährig abzuliefernden Privatarbeiten verlangt. Man wollte hier, wie es schien, der geistigen Thätigkeit keine Gewalt anthun, um sie aus sich selbst zu freier Entwicklung kommen zu lassen. Ein so großes Wagestück dieß auch zu sein scheint, so können doch manche Beispiele dafür beigebracht werden, daß dieß Princip manches Gute gewirkt, manches aufkeimende Talent zur Blüthe gebracht hat. Mir fällt nur ein, daß Klopstock seine *Messiade* schon in Pforta begann, daß der Herausgeber des Horatius, Döring, bereits als Primaner das *Epithalamium* des Catullus edirte, daß einer meiner Coätaneen, der spätere Gymnasialdirector in Hildburghausen, Stürenburg, die Rede Cicero's pro Archia poeta, welche er als Student herausgab, schon als Primaner bearbeitet hatte. Gewiß ist gerade durch diese Freiheit in Rücksicht der Selbstbeschäftigung die Lebensrichtung vieler Portenser bestimmt worden. Doch darf ich hier nicht verschweigen, daß ein eigener Geist unter den Primanern herrschte, der Jeden antrieb, z. B. den Horatius wenigstens einmal durchzuarbeiten, der viele veranlaßte, den Sophokles, ja selbst den Cicero durchzustudiren, kurz — fast Jeder suchte auf seinem Standpunkte etwas Tüchtiges zu leisten. Hierzu kam noch folgende weit — mehr denn 150 Jahre — zurück datirende Einrichtung in Pforta.

Jeder reif abgehende Primaner läßt eine sogenannte *Valedictio* zurück. Diese besteht aus einer selbst gewählten, also gewöhnlich mit der Lieblingsbeschäftigung in Beziehung stehenden Abhandlung und aus Danksayungen

für die in Pforta genossenen Wohlthaten an Gott, den König, die Lehrer im Allgemeinen, vielleicht auch einige insbesondere, an die zurückbleibenden Schüler, an die alma mater Porta. Die einzelnen Jahrgänge werden, nachdem sie im Lehrercollegio circulirt, zusammengebunden und in der Bibliothek aufbewahrt. In dieser Valedictio werden die ersten Leistungen eines Jeden niedergelegt, die ersten Steine zu dem Gebäude, dessen Errichtung Jeder sich zum Lebensziele gesetzt hat, und daß da mit Lust und Liebe, um etwas möglichst Gutes zurückzulassen, gearbeitet wurde, daß da auch geistiger Gewinn nicht ausbleiben konnte, möchte wohl nicht in Abrede zu stellen sein. Ich kann glücklicher Weise für dieß Institut einen Beleg beibringen in der Valedictio Klopstock's. Sie enthält eine: *Declamatio, qua Poetas epopoeiae auctores recenset*, in welcher er nachzuweisen sucht, worin das Wesen eines Epos beruhe, und daß den Deutschen noch ein solches fehle, wobei er die Forderung erkennt, daß der Deutsche durch die That zeigen müsse, daß er ein solches Epos zu schaffen vermöge. Bei dieser Gelegenheit spricht er es bereits aus, daß er ein solches Werk zu unternehmen entschlossen sei, indem er am Schlusse der Valedictio an die Mutter Pforta sagt:

Te, tanquam illius operis matrem, quod Tuo in amplexu meditando incipere ausus sum, recolam, venerabor.

Bei dem Arbeitssysteme in Pforta verdient noch eine besondere Erwähnung das Versetzungsexamen.

Dieß Examen war halbjährig und dauerte drei Wochen. Am Mittwoch der vierten Woche vor Ostern und Michaelis verließen die Abiturienten die Anstalt mit besonderen Feierlichkeiten, und Tags darauf begann das Examen, welches in zwei Perioden: die Arbeits- und Censurperiode zerfiel, von denen jede anderthalb Wochen umfaßte. Am bezeichneten Donnerstage wurden die schon vorher aufgegebenen mathematischen Arbeiten abgeliefert; Freitag der deutsche Aufsatz; Sonnabend das Französische. An einem folgenden Montage, an welchem die eigentliche Arbeitswoche ihren Anfang nahm, versammelten sich alle Schüler im Besaale. Hier dictirte der Rector für die Primaner und Secundaner gemeinschaftlich eine sogenannte *materia poetica*, zerredete und versümmelte Hexameter oder Distichen, ungefähr 130 Verse; die Primaner und Obersecundaner erhielten noch eine Zugabe von etwa 50 Versen. Die Reihe kam nun an die Tertianer, welche eine ebensolche, nur leichtere und kürzere *materia* erhielten, für die Obertertiarier in gleicher Weise mit einem kleinen Ueberschusse. Gleichzeitig wurden die griechischen Arbeiten aufgegeben: ein griechisches Exercitium und eine Uebersetzung aus dem Griechischen, zu welcher die Primaner und Secundaner einen Commentar

zu liefern hatten. Nach Empfang dieser Aufgaben wurden allgemein zuerst die Verse geschmiedet und hierbei der Gradus ad Parnassum tüchtig gewälzt. Diese Arbeit nahm gewöhnlich die drei ersten Tage der Woche in Anspruch. Bis Sonnabend früh mußten alle diese Arbeiten in der Reinschrift beendet sein; denn an diesem Tage gab das nun erst ebenfalls im Betsaale dictirte lateinische Exercitium volle Arbeit. Ein solches Exercitium erhielten für sich allein die Primaner, dann die Ober- und Untersecundaner ein gemeinschaftliches, ebenso die Tertianer; jedoch mit der Maßnahme, daß den Obersecundanern und Obertertianern noch eine kleine Zugabe ertheilt wurde. Am Sonnabend Abends 7 Uhr mußte Alles in zwei Hefen, in dem einen die Verse und das lateinische Exercitium, in dem andern die Græca abgeliefert sein.

Der nun folgende Sonntag war zur Erholung bestimmt, und deshalb wurde Nachmittags ein allgemeiner Spaziergang unter Leitung eines Adjuncten gehalten. Die Censurwoche begann Montags früh mit einer allgemeinen Andacht; um 9 Uhr nahm das Censiren selbst seinen Anfang und zwar in folgender Weise:

Die Schüler, denen nach Beendigung der Andacht durch den Rector in lateinischer Sprache angekündigt worden war, über welche Classe und in welchem Gegenstande die Censur abgehalten werden würde (*Hora nona censura erit etc.*), versammelten sich im Betsaale; bald darauf erschienen die schwarz gekleideten Lehrer — der Rector an der Spitze — nach ihrer Rangfolge, nahmen zu beiden Seiten des Ratheders Platz, der censirende Lehrer bestieg das Ratheder und ließ nun sein z. B. *Prodeat classis Tertia superior* ertönen. Die betreffende Classe stellte sich nach der Rangordnung in dem Mittelgange des Saales in zwei Reihen nach den beiden Abtheilungen der Classe auf, und hierauf sprach der Censor deutsch sein Urtheil über das Verhalten und die Leistungen der ganzen Classe und über die in dem betreffenden Gegenstande gelieferten Arbeiten im Allgemeinen aus. Hierauf folgte die specielle Censur. Die Schüler setzten sich, nur der einzelne Schüler, welcher gerade an der Reihe war, blieb einige Schritte vor dem Ratheder stehen, und nun erging über ihn vor allen Lehrern und allen Schülern der Anstalt je nach Verdienst Lob oder Tadel. Jede Classe kam so im Lateinischen und Griechischen vor, dann noch eine Classe in der Mathematik, eine im Französischen, eine im Deutschen, und je nach dem Gegenstande und der Schülerzahl wurden auf eine Classe zwei, drei, auch fünf Stunden verwendet. Die ganze Woche wurde hiermit verbracht. Ein mündliches Examen fand nicht statt. Die nicht betheiligten Schüler beschäftigten sich nach Belieben, namentlich mit Lectüre.

Montag und Dienstag der nächsten Woche waren für die Schüler Studientage; die Lehrer hielten die Versetzungs-, Censur- und Dislocationen ab; am Mittwoch war Vormittags die Versetzung und Verlesung der Dislocation der Schüler in den Stuben; Nachmittags erfolgte der allgemeine Umzug, und damit hatte das alte Semester sein Ende erreicht.

S. E.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Das christliche Gymnasium. Von C. Riese, geistlichem Inspector zu Pforta. Naumburg, in Commission bei Domrich. 1855.

Die in jüngster Zeit mit Lebhaftigkeit verhandelte Frage, worin das Wesen des „christlichen Gymnasiums“ bestehe, bespricht der Herr Verfasser dieser Schrift auf eine ebenso anziehende als belehrende Weise. Im ersten Abschnitt weist er zunächst nach, daß und in welchem Sinne die Gymnasien Schulen sind für die Wissenschaft, erörtert sodann den Begriff „Wissenschaft“ und wendet die also gewonnenen Resultate an auf den Begriff der „wissenschaftlichen Schule.“ Im zweiten Abschnitt wird das Wesen des Christenthums und sein Verhältniß zum Gymnasium einer längern Besprechung unterworfen. Im dritten und wichtigsten Abschnitt wird zuerst nochmals daran erinnert, daß Wissenschaft und Evangelium die beiden Hauptfactoren in dem Begriffe des christlichen Gymnasiums sind. Diese beiden Begriffe zu einem Gesamtbegriffe zu vereinigen und in der Darstellung eines christlichen Gymnasiums zur Anschauung zu bringen, bezeichnet der Verfasser als die Aufgabe, die er zu lösen sich vorgesetzt habe. — Es genügt nach seiner Behauptung allerdings nicht, daß in dem Gymnasium das Christenthum seine bestimmten Lehrstunden habe, daß jeder Tag mit christlichem Gesange und Gebete begonnen, vielleicht auch geschlossen werde, daß die Schüler an Sonn- und Feiertagen am christlichen Gottesdienste Theil nehmen und zu gewissen Zeiten des Jahres in Gemeinschaft mit ihren Lehrern das heilige Abendmahl feiern, auch sonst wohl im Laufe des Jahres gewisse wiederkehrende Feste in christlicher Weise mit einander begehen. Es ist durchaus erforderlich, daß in den Lehrern selbst das Christenthum lebendig sei, damit die von ihnen gehaltenen Andachtsübungen ernst und feierlich begangen werden, ihre Gebete erhebend, ihre Gegenwart im Gottesdienste Weihend, ihre Mitfeier des heiligen Abendmahls heiligend auf die Schüler wirke. — Ferner wird verlangt, daß jeder Lehrer die Beziehung und Verbindung seines einzelnen Unterrichtsgegenstandes nicht nur mit allen übrigen, sondern vor allen übrigen mit dem Christenthume in seinen

Schülern lebendig erhalte. — Weiterhin schildert der Verfasser einen Lebenstag eines christlichen Gymnasiums. Die Morgenandacht beginnt mit Gesang, darauf folgt die Bibellection, darauf das Gebet; das Ganze schließt wiederum mit Gesang. Die hiedurch in den jungen Gemüthern geweckte Reize wird den ganzen Tag über erhalten, theils durch den Ernst und die Liebe, die der Lehrer den Schülern an den Tag legt, theils durch die Beziehungen, die er seinem Lehrgegenstande zur Religion überhaupt und namentlich zum Christenthume gibt. Jeder Tag schließt wiederum mit Gebet, entweder wie am Morgen im Schulsale, oder, was wohl in den meisten Fällen das Zweckmäßigere sein möchte, in jeder besondern Classe.

In der Vertheilung des christlichen Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Classen stimmen wir mit dem Verfasser darin überein, daß er, wie ja auch wohl überall geschehen mag, den untern Classen die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments und den kleinen lutherischen Katechismus zuweist. Wir fügen nur noch hinzu, daß wir das Auswendiglernen einiger Kirchenlieder auch auf der untersten Stufe nicht vermissen möchten. Wenn er aber schon in den mittlern Gymnasialclassen, also schon in der Tertia, den Gebrauch der heiligen Schrift in der Ursprache verlangt, so können wir ihm hierin nicht beistimmen, sondern glauben, daß frühestens in der Secunda mit dem Lesen des neuen Testaments in der Ursprache der Anfang gemacht werden dürfe, und auch dieß erst, wenn die Schüler mit den Eigenthümlichkeiten der neuentamentlichen Sprache zuvor im Allgemeinen bekannt gemacht sind, damit nicht die Religionsstunde zu einer griechischen Lection werde. — Durch das ganze Gebiet der Kirchengeschichte den Schüler hindurch zu führen, wird mit Recht für unthunlich erklärt. Es genügt, außer der Geschichte der drei ersten Jahrhunderte der Kirche noch die Reformationsgeschichte zu lehren. — Als letzte Forderung stellt der Verfasser auf, daß die Schüler der obern, insbesondere der obersten Classe, für das Privatstudium der heiligen Schrift gewonnen werden. Eine Vermehrung der Stundenzahl wird zwar nicht beansprucht, möchte sich aber doch als unabweisbares Bedürfnis herausstellen, sobald dem Unterricht im Christenthume eine größere Bedeutung eingeräumt werden soll. Hierüber noch einige Worte: Bekanntlich erklärt Melancthon in seinem Visitationebüchlein vom Jahre 1527, daß zwei Religionsstunden wöchentlich in jeder Classe ausreichend seien, und diesem Gutachten ist seitdem wenigstens in Preußen durch keine Verordnung widersprochen worden. Was aber zu Melancthons Zeiten ausreichend war, das ist es darum nicht auch in unserer dem positiven Christenthume so sehr entfremdeten

Zeit. Es unterliegt keinem Zweifel, daß jetzt, wo das öffentliche und Familienleben für Erweckung und Pflege des christlichen Sinnes nicht mehr wie früher thätig ist, die Aufgabe der Schule in dieser Hinsicht eine ungleich größere und schwierigere geworden ist. Eben so unzweifelhaft ist es, daß der Unterricht im Christenthume, wenn er tiefe Eindrücke und eine feste Grundlage bezweckt, begonnen werden müsse, bevor noch der jugendliche Geist mit allerlei buntem zerstreuem Wissen angefüllt ist, und zwar in solchem Umfange, daß die danebengehenden anderen Unterrichtsgegenstände jene Eindrücke nicht verwischen können. Hiernach tragen wir kein Bedenken, den Vorschlag zu machen, in den beiden untern Classen wöchentlich vier, in allen folgenden Classen wöchentlich drei Stunden für den Religionsunterricht zu bewilligen.*

Golberg.

Dr. Probsthan.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Uebungsbuch für den ersten Unterricht in der griechischen Sprache, von Heinrich Hottenrott, Oberlehrer am Gymnasium zu Emmerich. Köln, Du Mont-Schauberg. 1855. S. 128. Vorwort VI.

Der Verf. des angezeigten Uebungsbuches hat bereits, wie er mit Recht in dem Vorwort bemerken durfte, durch sein Uebungsbuch für den ersten Unterricht in der lateinischen Sprache sich Beifall an vielen Gymnasien verschafft. Er hat nun auf ähnliche Weise ein solches Uebungsbuch für die griechische Sprache bearbeitet. Im Vorwort ersucht er, ihm Mängel und Fehler, so wie etwaige Wünsche mitzutheilen. Referent ist im Ganzen mit dem Plane einverstanden; wohl aber hätten den Vorübungen zu den Declinationen auch noch Ueübungen und Beispiele über die Accentlehre vorangehen können. Mit Recht aber sind für den Anfänger alle Unregelmäßigkeiten ausgelassen worden. Die Vorübungen zu den Declinationen enthalten Substantiva zum Memoriren und Uebersetzungen, sowohl griechische als auch deutsche. Da Ausnahmen in Hinsicht der Accente und der Flexion geblieben nicht vorkommen sollten, so konnte

* Die Gründe des geehrten Herrn Ref. für seinen Vorschlag sind freilich wohl unbestreitbar, doch andererseits darf wohl die Entscheidung über Vermehrung der Religionsstunden nicht von ihnen allen abhängig gemacht werden. Die Schule, wie sie ist und wie sie sein soll, hat in sich noch andere Momente, die nach beiden Seiten mit ins Gewicht fallen.

selbst *Ἀθῆνα*, *as* gemieden werden. Von den Contractis auf *α* war außer dem Eigennamen *Ἀθηνᾶ* auch noch ein Appellativum zu nennen, *ἡ Β. μῦα*. In den Sätzen zur Einübung der Declinationen sind nur einige leichte Formen von *εἶμι* und *ἔχειν* gebraucht worden: *εἶμι* konnte ebenfalls durch alle Formen Anwendung finden, wie im Lateinischen recht gut zum *ic.* bald mit dem Flectiren in Verbindung gebracht werden kann. (Vergl. *h. B.* August praktische Vorübungen zur Kenntniß des Lateinischen.) In den meisten Beispielen bis zum Verbum, und selbst hier in mehreren ist größtentheils die 3te Person *s.* und *pl.* gewählt worden. Leicht konnten mehrere von den passend gewählten Sätzen auch durch die andern Personen ausgedrückt werden. Späterhin ist dieses zum Theil öfters geschehen. — Wenn es (um auf Einzelnes zu kommen) S. 19 in einer Anmerkung *h. B.* *τὰ τοῦ ἐλείφαντος ὡς μακρὰ ἐστίν* heißt: „Im Griechischen steht beim Neutrum im Plural das Verbum (gewöhnlich) im Singular, so mußte der Consequenz wegen S. 23 das Beispiel *τὰ πρόβατα ἔχουσιν* wegbleiben. Recht passend konnten bei den Uebungen im Decliniren die gebräuchlichsten Präpositionen mit in Verbindung gebracht werden, wie dieses § 6 (S. 9) mit *ἐν ic.* geschehen ist. — Beim Pronomen (S. 34) sind keine deutschen Beispiele gegeben. Trefflich sind die Paradigmata des Verbum (S. 36 bis 38) geordnet. Die tempora secunda sind aber so wie das *adj. verbale* weggelassen. Vielleicht hätte doch der Aor. II., besonders im Passivum, nicht fehlen dürfen; denn das Perf. II. ist freilich für Anfänger oft zu abweichend. Die nach dem Charakterbuchstaben genannten Verba geben ganz besonders für das perfect. pass. eine sehr gute Anschauung. Ref. erlaubt sich nur noch hier seine Methode für das Einstudiren der Conjugationen anzugeben,

h. B. φαίνω.

1. Verlängerte Form: Præsens *φαίν*, Stamm,
Davon gebildet: Imperfect. u. *f. w.*
2. Reiner Stamm, *φαν*, wovon Aor. II. Fut. *ic.*
3. Verwandelter Charakt. *ic.* *φay-* Perfect. etc.
4. Umlaut, *φην*, Aor. I. *ἔφην* *ic. ic.*

Die Verba auf *μι* sind, mit Ausnahme von *εἶμι*, wovon, wie gesagt, einige leichtere Formen angegeben, übergangen worden. Erst weiter hin (S. 69) sind, als seltenere Formen, die Contracta der zweiten Declination, so wie die zweite attische Declination genannt worden. Gemischte Beispiele in griechischen und deutschen Uebersetzungsübungen berücksichtigen besonders die Declinationen, denen auch sechs äsopische Fabeln zuletzt hinzugefügt sind. Das alphabetische Wortregister ist einfach und für den Gebrauch ausreichend. Außer den am Ende angegebenen

Berichtigungen finden sich noch einzelne, aber leicht zu verbessernde Druckfehler. Das Übungsbuch wird also im Allgemeinen seinem Zweck entsprechen.

Mühlhausen in Thüringen.

Mühlberg.

Neues Lehrbuch der französischen Sprache mit beigelegten Conversationsübungen. Auch unter dem Titel: Französische Conversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht. Nach einer neuen praktischen Methode bearbeitet von Dr. Emil Otto. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Heidelberg, Julius Groos, 1856. (XVI und 440 Seiten). Preis 1 fl. 36 kr.

Vorliegende „Conversationsgrammatik“ kündigt sich als ein praktisches Lehrbuch für verschiedene Lebenszwecke an. Da man nun von solchen Büchern nichts weiter als eine leicht faßliche und fördernde Methode erwartet, so dürfte es bezweifelt werden, ob der ehr. Verfasser seinem Buche dadurch einen besondern Dienst erwiesen habe, daß er in der Vorrede die Versicherung ertheilt, sein Werk „ruhe auf einer wissenschaftlichen Grundlage und sei durchaus von wissenschaftlichem Geiste durchwebt und getragen, so wie die beliebte Behandlung von pädagogischen Grundsätzen geboten“, ob er nicht vielmehr mit Andern den Vorwurf theile, aus der streng logischen Ordnung in die strengste logische Unordnung (soll wohl heißen unlogische Ordnung) und in den crassesten Mechanismus verfallen“ zu sein. Logische Anordnung setzt bekanntlich allgemeine Principien voraus; man sucht aber in diesem Buche vergebens nach einer Spur eines allgemeinen Grundsatzes für die Haupttheile der Syntax, wie z. B. die Stellung des Adjectivs, welche schon so vielfältig erörtert wurde. Hierüber erfährt man nur die alten einzelnen Regeln, welche sämmtlich mit einem einzigen Beispiele umgestossen werden können. Daher erscheinen in Betreff dieses wichtigen Capitels folgende grobe Verstöße: Pag. 72: „N'admirez-vous pas *cette couleur magnifique*?“ Pag. 200: A qui le destina-t-il? à celui d'entre eux qui serait *une nobles et généreuse action*. Pag. 223: Ueberschrift: *Noble action* d'un sauvage, soll heißen: *magnanimité*. Pag. 257: c'est la perte de *mon domestique fidèle*. Pag. 411: *Votre fils respectueux Charles*.“

Wie läßt sich ferner die Behandlung des Theilsinns wissenschaftlich nennen, wenn zuerst in dem ersten Cursus declinirt wird: du vin, de vin, à du vin, und später im zweiten Cursus als eigenthümlicher Gebrauch von de nachgeholt wird: une quantité de noix, une livre de beurre? Eigenthümlich ist dabei nur, daß das Princip fehlt. Richtiger und bestimmter wäre S. 217 § 2 statt

„nach vielen Hauptwörtern“ nach allen Hauptwörtern, ebenso § 3 statt im allgemeinen Sinne, im allgemeinen Theilsinne. Denn bei allgemeinen Urtheilen, wo der Deutsche oft keinen Artikel setzt, ist dieser im Französischen nothwendig, wie: Menschen sind sterblich, les hommes sont mortels. Von diesem Grundsatz, auf welchem die Erklärung des Theilsinnes beruht, erfährt man aber in vorliegendem Buche gar nichts. Doch dieß nur als Probe für die Wissenschaftlichkeit dieser „neuen Methode.“ Auch will ich mit dem Herrn Verfasser nicht rechten, wenn er es für gut findet, selbst das Capitel der Aussprache zu zerreißen, und erst im zweiten Cursus unter der Rubrik: Darstellung der Grundlaute durch Vocale aufzustellen, was erfahrene Lehrer in den ersten Unterrichtsstunden vornehmen. Da ich indessen zu denjenigen gehöre, welchen jedes Lehrbuch, nach Umständen selbst Ollendorf, recht ist, wenn es nur ohne Anstöße gebraucht werden kann, so will ich auch diese Darstellungsweise willkommen heißen, wohl wissend, daß jede Manier ihre Anhänger findet, und gerade diejenigen Lehrbücher sich des größten Absatzes erfreuen, welche Lehrer und Schüler am wenigsten zum Denken und Arbeiten anregen; doch auch in dieser Beziehung finde ich den gewählten Stoff weit gedankenreicher und dem Jugendalter angemessener als in manchem andern Lehrbuche, so wie auch einzelne Aufgaben ganz trefflich sind. Im Interesse des Buches und der Sache selbst kann ich jedoch nicht umhin, auf Schrift und Gebrauch gestützt, folgende weitere Correcturen vorzunehmen, welche selbstverständlich nicht erschöpfend sein sollen, indem man nicht wissen kann, was in den deutschen Uebungen steht, und manches Andere näherer Erläuterung bedarf.

1. Aussprache. Was hat denn in aller Welt Hr. Otto gelernt, daß man des, mes, ses u. s. w. wie *été* gleich *deh*, *meh* u. s. w. ausspricht? nur in den niedern Volksschichten von Paris herrscht diese Unsitte und ein einziger Theaterbesuch konnte Hrn. Otto davon überzeugen; daselbe gilt von der Aussprache der Schleiflaute *ill* und *gn*, welche freilich bei eben diesem Volkstheile eine rein vocalische (spanische) Weichheit haben, die aber außer der Hauptstadt belacht wird. Hierüber sagte schon Rozin (und nach ihm ist es nicht anders geworden): „Laissez dire aux Parisiens: trava-*ie*, si-*ion*, ta-*ieur*, et *pronon-chez les ll mouillées*“. Es verhält sich damit wie mit der preussischen Juden jebratenen Janß. Und noch gar *oui* gleich *wui*! Gänzlich verunglückt ist die Bezeichnung von *cigogne* (nicht *cicogne*), welches *sifoni* oder *sifojn* lauten soll. Ebenso unrichtig ist die Gleichstellung von *bonnet* mit *vexer*, von *gros*, *trop* mit *brosse* und *pa-*

role; hoch entspricht keineswegs haut. In Judas ist das s keineswegs hörbar, wohl aber in Pallas. Was soll ferner heißen: t lautet gewöhnlich wie im Deutschen, doch etwas weniger hart! Wer in Frankreich wie in Deutschland da für ta spricht, spricht eben schlecht. Endlich ist unter OEU (nicht Oeu) die Erklärungsweise höchst ungeschickt. „Ausgenommen ist das Participe eu und das davon gebildete (!?) j'eus und einige Wörter auf eure wie gageure“ (gage-ure), in welchen eu wie üh lautet. Ich empfehle dem Herrn Verfasser die Orthoepie von Steffenhagen.

2. Orthographie. Zuerst ist hier zu bemerken, daß die Wörter auf ant und ent im Pluralis bald mit, bald ohne t gedruckt sind; daß das Wort cédille durchaus ohne Accent steht; quatre-vingts stets ohne s, ça et là (S. 130) ohne Accent, très gewöhnlich ohne Bindestrich, doch S. 149 très-près steht; S. 161 steht absoud für absout. Das s bei Démosthènes (S. 214) ist unrichtig, richtig aber in Athènes. Thèbes u. s. w. Warum schreibt Hr. Otto (S. 215) complètement, dagegen Wörter auf ege mit dem Accent grave? Das Umgekehrte ließe sich erklären. S. 228 steht Tibère Gracchus und Tibère Sempronius. Richtig ist allein Tibère, so wie Marc-Aurèle, Marc-Antoine; so bald aber der ganze Name gegeben wird, muß die lateinische Endung beibehalten werden. Die Abkürzung des Wortes Monsieur geschieht nicht mit Mr., sondern mit bloßem M.; nur deutsche Ausgaben haben Mr. Ferner haben längst deutsche Grammatiker richtig bemerkt, daß nach Charles X, Henri IV (S. 113) kein Punct zu setzen sei, indem hier nicht wie im Deutschen eine Abkürzung stattfindet; Carl der Erste heißt aber Charles 1^{er}; aus demselben Grunde wurde S. 311 corrigirt: le 14 septembre. Unrichtig ist S. 210: littérature, man schreibt littérature. Apaisez (S. 369) wird schon lange nicht mehr mit zwei p geschrieben. — Zu dem Capitel der Orthographie gehört auch die häßliche Abbrechung der Wörter am Ende der Zeilen. Hier muß leider bemerkt werden, daß die häufig vorkommenden groben Verköße einen absoluten Mangel an etymologischen Studien bekunden: so S. 142: mo-yens; 330 s'ach-arnant, und 304: m'éparg-nent; 361: rég-naient und gar 412: aujourd'-hui! Endlich ist in dem ganzen Buche kein einziges œ anzutreffen, vielmehr dieser Laut stets mit getrennten o und e gedruckt, ein Fehler, den dieses Buch mit vielen andern deutschen Ausgaben theilt.

3. Interpunction. Auch dieses Capitel entbehrt jeder Spur von Grundsatz. In einzelnen, französischen Werken entnommenen Lese-
stücken ist das Komma ganz richtig gesetzt, dagegen sind folgende Fälle auf acht deutsche Weise interpungirt: S. 212: sans l'argent, que vous

m'avez envoyé; 244: les paquets, qu'ils portent; 276: il est plus âgé, que je ne croyais; 291: il m'a répondu, qu'il n'en savait rien; 319: elle me disait, qu'elle avait mal aux dents; 318: savez-vous, s'il viendra? 215: In dem Sage: résolut en dépit de la nature, de devenir bon, desgleichen in folgendem 268: il nous apprend que Cicéron, dans cet éloge élevait Caton jusqu'au ciel, durfte entweder gar kein Komma oder das Adverbiale mußte zwischen zwei Kommata gesetzt werden. Dieses in doppelter Beziehung höchst wichtige Capitel ist von Hauschild in seinen „Vorlesungen“ ausführlich erörtert worden.

4. Gebrauch der vergangenen Zeiten. Folgende Sätze dürften einer näheren Prüfung unterzogen werden. S. 53: Pierre premier (1^{er}) *était* surnommé le grand (Grand). Fürsten erhalten nämlich ihren Beinamen erst nach dem Tode; S. 85: Je *répondais* que j'étais malade; S. 113: François Pizarre *voyageait* en Amérique et, pour abrégér son chemin, *traversa* à la nage la rivière de Barraca; S. 134: Je ne te *vis* point, je *t'entendais* seulement; S. 151: Le général *commanda*: en avant! et l'armée *avançait*; S. 238: 80,000 Russes dont il *resta* plus de 20,000 sur le champ de bataille; tandis qu'il *ne perdait* que 600 hommes; ferner il *perdit* la bataille et *était* contraint de se réfugier; S. 268: La preuve en est qu'il *prononçait* l'éloge de Caton. Und weiter: Cicéron *suivait*-il leurs conseils? Non, il *n'y* (!) *écoutait* pas; S. 294: *Avait*-il (Selkirk) toujours assez de poudre? Non, au bout de quelque temps elle *était* usée; S. 305: quel sort y *avait*-il? S. 313: L'empereur *pouvait*-il dormir? Non, il *chercha* vainement quelque repos. Quand *aperçut*-on le feu? Où *éclatait*-il? S. 330: Quel parti *fallait*-il prendre? Quoique maîtres de Moscou, il *fallait* aller *bivouaquer* sans vivres hors de la ville (ils *surent* contraints de); 348: Gustave Adolphe, avant de livrer bataille, *pria*t Dieu à genoux (pflegte zu?) 352: Quel effet *produisit* ce bruit? Quelques domestiques en *perdaient* la tête d'effroi. Que *fit*-il alors? Il *regardait* le terrible élément; S. 371: quel parti *prend* Guillaume? Il se *place* à un endroit d'où son trait *pût* atteindre le gouverneur u. s. w. und doch sind die einzelnen Regeln über Imperfekt und Präteritum ziemlich richtig, die Beispiele sehr klar; es fehlt daher nur an einem in succum et sanguinem aufgenommenen Princip. Wo dieses fehlt, da darf der Lehrende nie selbst Beispiele machen, sondern vielmehr sich darauf beschränken, seine Beispiele aus der Litteratur zu schöpfen.

Ganz besonders empfindliche Dornen bietet aber das Fragenstellen.

5. Folgende Fragen sind unrichtig oder ungeschickt gestellt; bevor jedoch diese corrigirt werden, wird es unumgänglich sein, die S. 253 gegebene Erklärung einer Prüfung zu unterziehen. Dort heißt es: *Qu'est-ce qui vous rend si triste?* sei gleich *que vous rend si triste?* Wenn es wenigstens *quoi* hieße! Die Wahrheit ist, daß für das subjective Was als pronom conjoint das Wort fehlt, weshalb die Umschreibung mit *qu'est-ce qui?* in diesem Falle immer geboten ist. *Qu'est-ce qui brille pendant la nuit?* Eine fernere ganz gewöhnliche Schwäche der Lehrbücher ist der Mißbrauch der Frageform *est-ce que*. Mag auch der gemeine Mann fast jede Frage mit *est-ce que c'est* und *qu'est-ce que c'est que* bilden, so darf doch der Lehrende solche barocke Manieren nicht als regelrecht aufstellen. Die Fragform *est-ce que*, welche keineswegs „wohlklingender“ als die einfache ist, setzt immer eine besondere Veranlassung voraus, enthält daher eine Schlussfolgerung und wird unter Gebildeten, oder in der Schrift, nie bei einer directen unerwarteten Frage angewandt. * Nach diesen Grundsätzen ist die Frage S. 161: *que faites-vous là?* ganz richtig. Soll aber in der nächstfolgenden Charles als Gegenfuß zu Messieurs dienen, so müßte diese mit *et* oder *mais* angehen, *et votre ami Charles, que fait-il?* (lui). Soll sie aber mit der erstern in keinem Zusammenhange stehen, so müßte es heißen: *Que fait votre ami Charles?* Dasselbe gilt von der Frage S. 380: *Votre frère qu'a-t-il à faire?* Bei der darauf folgenden unabhängigen Frage: *Est-ce que vous pouvez faire ce que vous voulez?* entbehrt diese Form jeder Begründung. Ganz deutsch ist S. 304: *Dans quel but paraissait la nature avoir conspiré avec Rome?* (la nature semblait-elle) und S. 311: *Quand entra Napoléon dans Moscou?* Richtig ist: *quand mourut Napoléon?* Sobald aber zum Verb irgend eine Bestimmung tritt, so darf diese von jenem nicht getrennt werden: *Quand N. fit-il son entrée à M.?* Ungeschickte Fragen sind: 120. *Comment s'y est-il pris?* (sich angestellt?) für *comporté*; *qu'eût fait cela?* (quelle en eût été la suite?) Nichts sagend ist S. 332: *en quel état se mit l'armée?* Elle se mit sur pied; falsch ist die Antwort auf die Frage: *Connaissez-vous cette plante?* C'est une rose (rosier).

6. Unrichtige Sätze verschiedener Art sind folgende: S. 29: *Quel pays est cela? Quelle ville est cela? Quel manteau est*

* In Rozin's Gesprächen (Grammatik 1807) findet sich nicht eine einzige Frage mit *Est-ce que*; selbst da wo Veranlassung ist, setzt er lieber *donc*. *La mort est-elle donc si cruelle? Votre ami n'est donc pas chez lui?*

cela? (est-ce là) siehe Girault Duvivier; 53: Hier fut le six Mai; aujourd'hui est le sept (ce fut le 6, c'est le 7.) Ferner: nous vivons *au* dix-neuvième siècle (dans le). Von der Vergangenheit sagt man jedoch aux siècles passés; 54: Je suis arrivé Dimanche, le premier Juin (dimanche, premier juin); 59: Les dents longues et blanches de l'éléphant sont employées à différents outils (s'emploient à faire divers ustensiles). 72: Avez-vous *été* aussi à la chasse? Diese Verstellung des Adverbs kommt häufiger vor; so S. 113: Nous avons *été* toujours aimés; 239: a-t-il *été* toujours heureux; 76: L'amitié se paie *par* (l') *amitié*. Oder soll es heißen aus Freundschaft? 339: Aristide avait été juste, avant que Socrate eût dit ce que *c'était* que la justice. 77: Crois-tu qu'il *gèlera* cette nuit? Der einzige mögliche, aber seltene Fall des Indicatif steht bei Girault Duvivier erklärt; 81: qui a puni mon fils? Ce *fut* le maître de musique (c'est — qui a); 104: hier findet sich ein ganz verunstalteter Vers: Que je suis malheureux! Sans *la perte* que j'éprouve. Sicherlich hat im Original das veraltete dam gestanden, durch die angebrachte Correctur ist der Vers über Gebühr verlängert. — Nicht minder unglücklich als das Capitel der Frage ist das von der Negation. Hier stößt man auf folgende unverzeihliche Sätze: S. 106: Avez-vous vu *personne*? Savez-vous *rien* de nouveau?!! 275: si ne c'était. Ähnliche grobe Schnitzer sind: 220: A cette rencontre il y eut vingt cinq de tués. Sur dix hommes il y (en) eut un de blessé. Sur cent habitants, il n'y (en) a pas un de juste; daher auch S. 376: Avez-vous envie de jouer? J'ai (en ai) bien envie; mais je n'ai (n'en ai) pas le temps. S. 144: On ne sait pas s'il vient (viendra). S. 113: après avoir *couru lui-même le danger* d'être englouti muß heißen: après avoir lui-même couru risque. 119: Le général Ostermann s'est distingué beaucoup *près* de Culm (à l'affaire de C.) Lui et ses 8000 Russes se sont acquis *le droit* (des titres) à la reconnaissance. 144: L'ambition et l'avarice sont deux grandes sources *de* (du) malheur humain. 145: non seulement, *mais même*, richtig S. 147: mais encore. 161: je lui promis *le* Robinson; richtig ist dagegen: les Incas; 250: s'en alla *dehors en un pays* étranger, doppelter Pleonasmus und un überflüssig; 254: si on für si l'on; 255: Quelle divinité s'est engagée *de* (à) lui faire remporter des victoires? 267: mais je *le* demande à tout le monde, si l'on a sujet de prétendre; le ist überflüssig, denn das Object ist: si l'on a sujet. Ferner: tel n'aurait pas osé *de* faire l'éloge de Caton. 282: unrichtig übersetzt ist das Beispiel: dès ce matin, denn dès kann nie seit heißen, wohl

aber von — an, gleich mit; noch diesen Morgen, heute noch; 330: l'ordre fut donné de les juger et fusiller sur place (et de les). 335: Hr. Otto hat es übersehen, einen Fall anzuführen, wo avant que, wie S. 348: avant qu'il *livra*, mit dem Indicatif construirt werden darf. Das Beispiel 336: je ne puis vous pardonner *avant que vous me fassiez* l'aveu de vos fautes, wäre weit besser o *h ne avant*: que vous ne me fassiez. Noch schwerer dürfte zu beweisen sein, daß douter mit dem Indicatif zu construiren sei, wie S. 418 steht: et ne doutai plus que la patrie de Théodore *était* une des principales villes du midi de la France. 383: Faisons un tour *de la ville*. Entweder un tour de ville, in der Stadt herum, oder le tour de la ville, um die Stadt. S. 198 steht la héroïne für l'h. In den Briefen Nr. 2 ist der Satz unvollständig: J'aurai l'honneur de vous dire de vive voix, ce que le temps *ne me permet pas à présent*. S. 216: avait-il été cher? muß heißen: avait-il coûté cher? und S. 199: qui saura (*le*) mieux.

7. Gegen die Synonymik wurde gefehlt in folgenden Sätzen: S. 85: Socrate *répandit* beaucoup de sagesse *sur* Athènes et sur toute la Grèce (à A. et dans toute). Wohl sagt man répandre des bienfaits sur l'humanité, de la clarté sur une matière. 166: embarcadère ist jetzt allgemein durch station, Bahnhof ersetzt. 235: un testament *bizarre* ist hier nicht richtig, wohl aber étrange oder singulier; 296: *Apportez* cette lettre à votre père, muß portez heißen.

8. Ueber folgende Solöcismen und Barbarismen kann sich Hr. Otto in meinem Antibarbarus Rathes erhalten, indem alle die hierbei vorkommenden, nebst ähnlichen Fällen darin vorgesehen sind. S. 49: Lycurgue vivait (en) 880 avant Jésus-Christ; 76: Je l'appellerai *de suite*; 100: Mangez-les *seulement*, und 134: jouez *seulement*. Ibidem: chassez (mettez) ce chien dehors. Travaillez d'a-bord *et puis* jouez; 136: *et puis* nous jouerons, und 361: *et puis* une longue flamme; 139: Zweideutig ist vers midi, gegen Mittag, für 12 Uhr; indem Mittag auch Süden heißen kann; 162: je *n'aime pas rester* plus longtemps; 175: Comment vous portez-vous? Pas très-bien, *je vous remercie*. Es ist nicht üblich, für die Nachfrage zu danken. 224: un repos tranquille, Pleonasmus; 238: les états lui *reconnurent* le règne. Im Originale steht: lui *désérèrent* le gouvernement; 258: A qui *mieux* um die Wette; 282: reconvalescence; 354: *continuant dans* (poursuivant) son discours; 414 und 417: ce fut là où, c'est là où.

9. Folgende Sprichwörter sind unrichtig übersetzt: S. 384:

1. Kommt Zeit, kommt Rath. 2. Uebung macht den Meister. Für diese ist der französische Ausdruck: Qui vivra verra. A force de forger l'on devient forgeron. Endlich möchte ich dem Herrn Verf. rathen, Sätze, wie folgende, welche auf gerechten Widerspruch stoßen dürften, aus seinem Buche zu entfernen: S. 264: „daß alle Menschen, sogar die Gottlosen, zittern bei Annäherung des Todes.“ (S. 161): Qui est-ce qui nous absout u. s. w.

Hadamar, im November 1855.

Barbier.

Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische nebst dem dazu gehörigen deutsch-lateinischen Wörterbuche, von Dr. Raphael Kühner. Dritte Abtheilung für die höheren Gymnasialclassen. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1855. S. 397. 1 Rthlr.

Vorliegende Anleitung zum Uebersetzen ist, wie der Titel besagt, für die höheren Gymnasialclassen bestimmt und schließt sich an die beiden schon früher erschienenen, für die unteren und mittleren Classen berechneten Uebersetzungsbücher des unermüdlich thätigen Herrn Verfassers an. Derselbe hat sich über die Grundsätze, die ihn bei der Ausarbeitung dieser Abtheilung geleitet haben, bereits in der Vorrede zur zweiten Abtheilung ausgesprochen. Der Verfasser hat zu seinen Uebersetzungsaufgaben lauter Stellen aus griechischen Schriftstellern gewählt und dieselben in einer ansprechenden, das Original wie das deutsche Idiom möglichst treu beachtenden Uebersetzung gegeben. Mit dieser Wahl der Aufgaben sind allerdings mancherlei Vortheile zugleich erreicht: der Schüler bewegt sich in einem Gebiete, welches ihm überhaupt nicht fremd ist und wo er täglich heimischer werden soll; die Aufgaben bieten nur antike Begriffe, Bilder u. s. w. dar und deswegen weniger Veranlassung zu Fehlgriffen und Geschmacklosigkeiten; der erwachsene Schüler, der sehr häufig auch die griechischen Quellen auffinden wird, kann nutzbringende Vergleichen anstellen und wird auch manche ähnliche Stelle bei lateinischen Schriftstellern nachzusehen veranlaßt sein. Auf der andern Seite aber können wir bei den betreffenden Uebungen, wo es sich nicht mehr um Anwendung der grammatischen Regeln, sondern um eigentlich stilistische Darstellung handelt, das Bedenken nicht unterdrücken, daß ein einem griechischen Original nachgebildeter Text manche Eigenthümlichkeiten enthalten muß, die in ähnlicher Weise, wie bei einem ursprünglich deutschen Texte, von der lateinischen Darstellungsform differiren. Der Gebrauch der Partikeln, der Gebrauch und die Bedeutung der Participialverbindungen, so manche abstracter Bezeichnung und Ausdrucksweise der griechischen Sprache sind

in der lateinischen Darstellung, wenigstens in adäquater Weise, nicht nachahmbar oder erfordern große Vorsicht. Man vergleiche beispielsweise S. 118: „Hannibal, an den Rhonefluß gelangt und vier Tagereisen vom Meere gelagert, beschloß u. s. w.“ Hier wird die lateinische Darstellung wesentliche Veränderungen bedingen. Die verschiedenen Arten der Darstellung sind in beiden Sprachen wesentlich verschieden, und in ganz besonderem Grade gilt dies von der oratorischen Darstellung. Zwischen einer demosthenischen oder thucydideischen Rede und zwischen einer ciceronischen oder livianischen vermögen wir in rein formeller und technischer Hinsicht wenig Conformität zu entdecken; Isokrates steht der römischen Technik näher. Der Herr Herausgeber hat zwar häufig in seinen Anmerkungen auf die Wendung der Gedanken und das Verhältniß der Sätze zu einander hingewiesen; aber damit sind noch nicht alle Differenzen ausgeglichen, namentlich die speciellen und künstlerischen Darstellungsmittel der lateinischen Sprache nicht ausreichend berührt. So beachtenswerth daher auch der Versuch des Verf. ist, einen passenden Stoff in angemessener und möglichst adäquater Form für die lateinische Uebersetzung zu schaffen, so würden wir uns doch nicht entschließen können, ausschließlich solche Texte den Schülern zu bieten und ihnen wirklich und ursprünglich deutsche Darstellungen gänzlich zu entziehen. Wenn bei der Lectüre zunächst an charakteristischen Beispielen die Eigenthümlichkeit der lateinischen Darstellung gründlich behandelt und die Verschiedenheit des deutschen und lateinischen Idioms anschaulich dargestellt worden ist, dann wird der aufmerksame Schüler angeleitet werden und Übung und Freude daran finden, die deutsche Form in die lateinische umzugießen. Rägelsbach in seiner Stilistik gibt treffliche Anleitung. Uebrigens sind die vom Herrn Verf. zur Unterstützung der Schüler beigegebenen Winke, Erinnerungen, Vergleichen stets treffend und präcis; die Phraseologie ist, wenn auch einige Mal etwas weitschichtig (S. 269, II, 3), classisch.

Die Phraseologie befindet sich theils in den Noten unter dem Texte, theils in einem besondern Wörterbuche, und dieses Wörterbuch ist das zweite, worüber wir noch einige Worte beibringen wollen. Wir sind weit entfernt, auf die alte Frage einzugehen, ob deutsch-lateinische Wörterbücher auch für höhere Classen unnütz oder verwerflich seien, sondern wollen nur darauf hinweisen, daß das von Herrn Kühner beigegebene Wörterverzeichnis des Guten zu viel thut, daß es einer relativen Vollständigkeit halber eine Menge Vocabeln und Phrasen auführt, die jeder Schüler der betreffenden Stufe prompt und sicher wissen muß; daß der Schüler dadurch leicht zur Bequemlichkeit oder auch Gedankenlosigkeit verleitet werden kann, und daß, während derselbe beim Gebrauche eines allgemeinen deutsch-lateinischen

Wörterbuches unwillkürlich zur Mitbenutzung des lateinisch-deutschen und zu einem Recurs an seine sonstigen sprachlichen Reminiscenzen gezwungen sein wird, er hier, wo die rechte Wahl nicht schwer sein kann, rascher, aber auch oberflächlicher arbeiten und das lateinisch-deutsche Verikon nicht zu Rathe ziehen wird.

Diese Bedenken glaubten wir über das sonst vortreffliche Buch des hochverdienten Herausgebers aussprechen zu müssen.

Sondershausen.

Dr. Gust. Qued.

II.

Hebräisches Lesebuch für Anfänger und Geübtere. Wichtige Capitel des Alten Testaments mit einem grammatischen Cursus und Glossarium von G. Brückner, ph. Dr., V. D. M. Zweite sehr vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, Vogel, 1855. 8°. (Pr. 18 Ngr.) VI S., Inhaltsverzeichnis und Zusätze, Text 210 S.

Das angezeigte Werk, welches jetzt in der zweiten Auflage erschienen ist, war zuerst 1844 herausgegeben und in Zahn's Jahrb. für Philologie &c. (Januarheft) besprochen worden. Was von der ersten Ausgabe in Hinsicht der streng kirchlich-orthodoxen Richtung der Schrift behauptet worden ist, dasselbe gilt, aber in reichlicherem Maße, von der neuen Auflage. Sie ist in eregetischer Hinsicht sehr verbessert. Die Einleitungen in die Lesestücke, so wie die Anmerkungen beachten consequent das echt christliche Dogma. Die Ansichten des A. und N. Testaments werden mit einander vereinigt und für das N. Testament ist der Grundtext öfter beigelegt. Neue Lesestücke (Geschichte der Fluth; David und sein Haus; Psalm 23, 104) sind hinzugekommen; wogegen nach der ersichtlichen Tendenz des Verfassers Anderes, wie die Geschichte des Urias, mehrere Stellen aus den Sprüchen und zuletzt das Stück aus Amos weggelassen worden sind. Referent, der meistens das Hermeneutische hervorzuheben beabsichtigt, bemerkt zunächst über den ersten Cursus Folgendes:

Der Einübung über die Formenlehre, die mit dem Pronomen beginnt, hätten auch Uebungen über die ersten Elemente vorangehen können und die Anmerkungen dürften für Anfänger wohl minder spärlich sein. — Nicht wie früher zugleich auf Ewald, hat diesmal der Verf. nur auf Gesenius (Gr. 16te Aufl.) verwiesen.

Einzelnes betreffend, wäre z. B. (S. 1) **הַשְׁוֹתָ** „litera schwata“ ohne dag. forte, das Citat Ges. § 20, 3, c. in der Anmerkung vonnöthen gewesen. Für das Beispiel (S. 2, 3. 6) **וְהָיָה** war vorzuziehen **וְהָיָה** Psalm 1, 4 nach der Anmerk. 5, zu S. 1. — S. 7 lesen wir mehrere Beispiele, die im zweiten Cursus wieder wörtlich vorkommen. —

E. 17, Anm. zu B. 5 קָרָא לֵךְ kann auch die Ellipse עָשׂ entbehrt werden. „Er rief dem Lichte zu: Tag“. Mit Recht ist dagegen B. 14 לֹא־תָתַן ohne die Annahme einer Hendiadys erklärt. — E. 19, B. 24 חֵיתוֹ. Referent erklärt das וּ für eine littera formans, vgl. יִתְרוֹ und יִתְּרֵהוּ. — E. 32 ist מַבּוּל übersetzt mit Recht: Sündfluth = Wasserfluth. (Ebenso bei Van Es). — E. 40, B. 32, Anm. bemerkt der Verfasser: „Zehn als Vertreter der Gesamtheit. Vgl. Matth. 25; 1.“ Hier finden die Talmudisten den Grund, daß ja auch wegen Noah und seiner Familie, die aus acht Personen bestand, keine allgemeine Begnadigung habe eintreten können! — E. 41 „לֵךְ לֵךְ“. Dieser dativus ist füglich dativus ethicus zu nennen (vgl. im Latein. Quid mihi Celsus agit?) — E. 45 „הָיָה רֵעָה“, er war weidend, weidete. Hierbei gibt das Citat Cap. 1, 6 keine Auskunft. Jedenfalls ist bei dieser Construction zu bemerken, daß sie eine öfter wiederholte Handlung (gleich dem latein. Imperfect.) bezeichne. — E. 58 das hebraisirte אֲבָרָה betreffend, kann dieses auch ein veraltetes, auch in der ersten Person gebrauchtes fut. apocopatium sein (Gesen. thes. p. 19). Die Ableitung von אֲבָרָה ist verschollen; denn אֲבָרָה ist neuchaldäisch, keine classische Form! — E. 74, B. 24, Anmerk. scheint dem Ref. die lutherische Uebersetzung von אַל תִּרְגְּזוּ בַדֶּרֶךְ „Zanket Euch nicht auf dem Wege“ richtiger zu sein, als „Fürchtet Nichts“. Die alten Cregeten nehmen hier angemessen an, daß Joseph befürchtet habe, die Brüder könnten seinetwegen unterwegs in Streit gerathen und wegen der gegen ihn verübten Unbilden der Eine auf den Andern die Schuld schieben. — In der Geschichte Moiss ist Exod. 3, 8 וְאָרַר im Begriffe eines herablassenden Benehmens aufzufassen, wie z. B. Gen. 4, 7 und 5, 14. — אֲהִיָּה אֲשֶׁר אֲהִיָּה ist besser als ein wahres Futurum aufzufassen. „Ich werde sein, der ich sein werde = der Ewige“. — In der Geschichte Jephthas (XIII) beweist der Verfasser aus dem Schlusse B. 39 וַיַּעַשׂ — נָדָר, daß Jephtha seine Tochter nicht geopfert habe, und findet in den Worten וְהָיָא לָא יִדְעָה das Gelübde der lebenslänglichen Jungfrauschaft. Ref. fügt noch hinzu, daß bereits früher jüdische Cregeten im B. 31 dem וּ im וְהָעֵלִיתִיהָ eine andere, freilich nicht gewöhnliche Deutung gegeben haben, nämlich die: Es soll (als Mensch) dem Jehova gewidmet sein oder (als Thier) zum Ganzopfer dienen. — In der Geschichte des Elias (XV) hält der Verf. 1. Reg.

17, 4 mit Recht **הָעֶרְבִים** für wirkliche Raben. Denn in der That sind die „Orbiten“ in Utopien zu suchen! Fassen wir die ganze Erzählung als Wunder auf, so wird dieses dadurch noch erhöht. Ein jüdischer Ereget findet darin eine göttliche Ermahnung an Elias, nicht zu hart-herzig gegen seine Glaubensgenossen zu sein und sich nicht durch die Barmherzigkeit der Thiere beschämen zu lassen. — Aus dem dritten Cursus, dem prophetischen und poetischen, entnehmen wir besonders (S. 133 bis 162): Die Psalmen sind größtentheils für die Erege-se oder (die hinzugekommenen) als messianische gewählt worden. Darnach richtet sich theilweise auch die Uebersetzung. So wird Psalm 22, 1 **אֵילַת הַשֶּׁחַר** übersetzt und erklärt durch den „starken Kämpfer (dem mit der Morgenröthe das Heil aufging)“; und in der Anmerkung zu B. 17 wird **כָּאֲרִי** (consoderunt) als richtigere Lesart empfohlen, die schon in früherer Zeit ihre Aufnahme gefunden hatte. Hierbei ist das Citat aus Ges. Gr. § 71, Kal. Anm. zu beachten (**קָאֲרִי** bei Hosea 10, 14). Der Psalm 104, den Alexander v. Humboldt den ältesten Kosmos nennt, wird in der Kürze angemessen mit der mosaischen Schöpfungsgeschichte verglichen. Bei den „Stufenliedern“ ist der Verf. mehr geneigt, das **שִׁיר הַמַּעֲלֹת** (לַמ') durch Lieder zu erklären, deren Rhythmus stufenweise aufsteigt, als durch „Pilgerlieder“. Richtiger bemerkt Philippson in seinem Bibelwerk, dritter Theil, S. 361, daß der (erwähnte) Stufenrhythmus in mehreren dieser Psalmen gar nicht vorhanden sei. S. 147, Proverb. 31, 21, wird für **שָׁנִים** (karmosinfarbene Kleider, weil sie keinen Schutz gegen die Kälte gewähren sollen) die Lesart **שָׁנִים** gebilligt (doppeltgekleidet). Es sind aber Jes. 1, 18 ebenfalls Schnee und Karmosin gegenübergestellt. — S. 152, Jes. 5, 8 wäre nöthig gewesen, in einer Anmerkung auf die Anafoluthie durch ein Citat bei Ges. § 131, 2, 2 aufmerksam zu machen. Das Glossarium enthält die Vocabeln ohne Breite in der Bedeutung und keine unnöthig die Lectüre erleichternde Phraseologie. — S. 172 ist bei **דָּבַר** „nur Particip.“ auch noch der Inf. c. suff. (3. B. **בְּדַבְּרָה** Ps. 51, 6) anzuführen. — „**יָהַת**“, Niphal fut. **יָהַת** (nach Ges. § 65, Anm. von **נָתַת**). „**נָתַתְךָ**“ Imper. **תִּנְה** (wohl besser für **נָתַתְךָ** gesetzt).

Im Wesentlichen empfiehlt sich diese neue Ausgabe durch die größere Auswahl der Lesestücke merklich von der erstern, so wie durch Correctheit.

Mühlhausen in Thüringen.

Conr. Mühlberg.

III.

Geschichte des Volkes Israels von Vollendung des zweiten Tempels bis zur Einsetzung des Makkabäers Schimon zum Hohenpriester und Fürsten, von Dr. L. Herzfeld, 1855. Zweite, dritte und vierte Lieferung.

(Fortsetzung. *)

Zweite Lieferung. Da es dem Zwecke der Redaction dieser Zeitschrift nicht angemessen erscheint, von dem in der Ueberschrift angekündigten Werk eine ausführlichere Beurtheilung zur Zeit zu liefern, so behält Referent sich dieselbe noch vor und so erfolgt als Fortsetzung des bereits Gelieferten auch hier nur eine kurze Würdigung des Ganzen. — Unser Verfasser liefert, im Verfolg der Geschichte der Seleuciden, den Synchronismus beachtend, die fernere Geschichte derselben, dann die Regierungszeit der Ptolemäer bis zum Jahre 175, und bringt damit im dritten Capitel (S. 177) die Geschichte der Juden in Verbindung. Die ägyptische Oberherrschaft über Judäa wird als eine menschenfreundliche gepriesen, inwiefern den Unterworfenen die bürgerliche Freiheit verblieben war. In der Geschichte des Ptolemäus Euergetes wird besonders hervorgehoben, daß (226) unter seinem Einflusse ein Mann von dem größten Einflusse für seine Landsleute, nämlich Simon II. „der Gerechte“, in der Doppelwürde als Volksvorsteher und Hohenpriester gefolgt sei. Im vierten Capitel wird der Uebergang der Herrschaft über Judäa auf die Seleuciden bis zur Thronbesteigung des Antiochus Epiphanes von 203 bis 175 (— S. 206) erzählt. Die milde Regierung Antiochus I. (des Edlen) wird besonders hervorgehoben. — Die „größern Anmerkungen“ verdienen genaue Beachtung; besonders hervorzuheben ist, was S. 215 wegen der viel besprochenen Stelle in 1. Makkabäer 12, 7, das freundschaftliche Verhältniß der Spartaner gegen die Juden betreffend, gesagt worden ist.

Referent hätte seinerseits gewünscht, hierüber die Ansicht Leo's (Geschichte der Juden, ältere Ausgabe) mitgetheilt zu sehen. Derselbe hält, und wohl nicht mit Unrecht, das Obadiah 1, 20 genannte סַרְסַר im ionischen Gebiete (cf. Herod. II. 105) für das in unserer Stelle erwähnte Sparta. — Daß übrigens die Wige der Juden mit dem ionischen Humor der Spartaner Aehnlichkeit haben, auch vielleicht der Umstand, die Bewohner Judäa's (Tacit. Histor.) von Kreta und die Ansiedler Sparta's von ebendasselbst herzuweisen, zu einer vermeintlichen Verwandtschaft beider Völkerschaften Veranlassung gegeben haben mag,

* Vgl. Päd. Revue 1855. Bd. XL. S. 359.

glaubt Referent eher, als daß er, nach unserm Verfassers Meinung, eine damalige jüdische Gemeinde in Sparta annimmt. — Aus dem dritten Abschnitt: „Von der Thronbesteigung des Antiochus Epiphanes 175 bis zur Wiedereinsetzung des Tempels gegen Ende des Jahres 164“ ist die Rede vom Wirken dieses Fürsten auf eine ausführliche Weise und wird seine schreckliche Grausamkeit gegen die Juden hervorgehoben. Hierbei wird aber auch zugegeben, daß die meiste Veranlassung dazu von Jason, namentlich durch seine politische Hingebung zum Heidenthum, gegeben worden sei. Eine andere Beachtung verdient besonders die Erwähnung des 164 v. Chr. Geb. in Folge der Befreiung von der syrischen Oberherrschaft eingesetzten Tempelweihfestes der Juden. Die Geschichte von der Tempelweihe von 164 bis 133 ist interessant durch die Vergleichung des hierüber bei Profanscribenten Berichteten mit dem in den apokryphischen Büchern und beim Flavius Josephus Erzählten.

Dritte Lieferung. Sie enthält größtentheils: „Größere Anmerkungen“. Merkwürdig ist vor allem Andern S. 357 der Excurs über das Buch Esther. Unser Verfasser erklärt sich entschieden für Xerxes, den er durchaus mit Ahasveros identificirt. Referent tritt ebenfalls keineswegs demjenigen bei, die Cyaxares II. oder Astyages selbst für identisch mit Ahasveros halten. Gewiß ist das X im Namen des Xerxes aus einem dem spanischen X = χ der Hebräer gleichen Buchstaben entstanden und durch ein $\aleph$ prostheticum bildete sich der Name $\aleph\chi\chi\aleph$, die Versetzung des $\aleph$ ist erklärlich, und erst später las man mit 1 (Digamma?) $\aleph\chi\chi\aleph$. Das Leugnen des Vorfalles selbst muß durch die lange fortdauernde Feier, schon zu Josephus Zeit als alt bezeichnet, widerlegt werden. — Nicht minder interessant sind die Bemerkungen: über die Männer der ersten Synagoge und des Synedrium. — Von den chronologischen Beleuchtungen der Zeiträume von Xerxes bis zum Untergange des persischen Reiches und von Alexander dem Großen bis Antiochus Sidetes S. 397 bis 465 verdient eine vorzügliche Beachtung der S. 404 erwähnte Zug Alexanders des Großen gegen Jerusalem. Der Verf. beruft sich hier auf Hengstenberg's Kritik, der ebenfalls diesen von Vielen geleugneten Zug dennoch für glaubwürdig findet. Gewiß ist auch die Stelle Arrians II, 25 nicht zu übersehen: — *τὰ τῆς Παλαιστοῖνης προσχεχωρηκότα*. — Schließlich noch die Bemerkung, daß die in dieser Lieferung behufs der späteren Geschichte der Syrer vom Verfasser commentirten Stellen Daniels den Theologen keine geringen exegetischen Dienste leisten dürften.

Vierte Lieferung. Die vom Verf. bisher vorbehaltene religiöse

Entwicklung der Juden hat in diesem Hefte eine ausführliche Darstellung erhalten. Besonders muß Ref. hervorheben: „Von dem Untergang des Prophetenthums“. Die Geistesklarheit, zu der sich Moses erhob, hat nach unseres Verf. sinniger Erklärung den Ausspruch veranlaßt, daß in Israel kein Prophet wieder aufgetreten sei gleich Moses. — Auch entfernt sich unser Verf. von der strengen Orthodoxie seiner Glaubensgenossen durch seine Behauptung, daß das Verkünden der Zukunft keineswegs zum reinen Prophetenthum erforderlich gewesen sei. — Im zweiten Abschnitt: „Von der nachexilischen Literatur“ sind die Propheten nach ihren Schriften gewürdigt. Interessant ist die Vorbemerkung über Jona; die Deutung seines Namens „Taube“, der Vergleich mit der Semiramis der Syrer und dem Danna der Babylonier. (Vielleicht hätte aber auch die Sage vom Arion eine schickliche Vergleichung abgegeben?) Bei der Aufführung der Geschichtschreiber der nachexilischen Periode finden wir auch die apokryphischen Bücher zum Theil erwähnt. Ein höherer Werth wird „der Chronik“ gegeben; doch wird sie erst in die zweite Hälfte des dritten Jahrhunderts vor Chr. Geb. gesetzt. Von philologischer Wichtigkeit ist (S. 44) zweites Capitel: „Von der Verdrängung der hebräischen Sprache durch die aramäische und der Schrift durch die altassyrische“. Im dritten Capitel wird nachgewiesen, daß „die Entstehung des Canons der heiligen Schriften“ auf gleiche Weise, wie es in Aegypten, Babylonien, Phönicien, Griechenland und Rom geschah, anzunehmen sei. Offenbar sind sie von den Priestern in das Heiligthum niedergelegt worden. Erst Nehemias, heißt es, habe durch die im Exil verfaßten (zum Theil compilatorische) Schriften den Canon vervollständigt. — Es ist übrigens hier nicht der Ort, die weitläufigen Excurse — über die biblischen Bücher — zu besprechen. Kenner vom Fach werden hier (S. 66 bis 76) viel Beachtenswerthes finden. Dasselbe gilt auch von den Excursen über die Entstehung der Quadratschrift, so wie über die Entstehung des biblischen Canons, wobei über die abweichende Folge der heiligen Schriften bei Juden und Christen die Rede ist. — (S. 106) dritter Abschnitt: „Die Fortbildung des Cultus“ in dieser Periode. Die Opferordnung, welche hier geschildert wird, bezieht sich nicht auf die allerletzte Zeit. Die Darstellung ist interessant, aber nicht erschöpfend, indem der Verfasser gesteht, daß sich in Hinsicht der Musik, namentlich über die Instrumente, nichts Sicheres angeben läßt. — Gelegentlich ist (§ 17, S. 111) „Einiges“ über die Beschaffenheit des alten Kalenders bei den Hebräern mitgetheilt worden. — § 18 (S. 114) „Die Feier der Festtage“ (— S. 126) ist ausführlich dargestellt, aber ohne (wohl nöthige) Vergleichung mit ähnlichen Festen anderer alten Nationen, was gewiß nicht uninteressant gewesen wäre. (Man vergl. z. B. Hüllmann's

Anfänge der griechischen Geschichte etc.) „Die Entwicklung der Synagoge“ anbelangend, führt weiter zur Betrachtung des „Ceremonialdienstes“; ferner zu den „Gebeten“, deren Typus schon eine geraume Zeit vor den Makkabäern zu finden sei. — Den „Punct von Reinheit und Unreinheit“ hat der Verfasser geflissentlich weitläufiger behandelt und § 20 ihm „die Speisegesetze“ angereiht. Wünschenswerth wäre gewesen, wenn der Tiefblick unseres Verfassers sich auch hier gezeigt hätte in der Entwicklung der Gründe in Betreff der verbotenen Speisen, wie dieses z. B. auf eine angemessene Weise von Dr. Kalthof geschehen ist. (Vgl. Handbuch der hebr. Alterthümer, S. 256 bis 263.)

Schließlich ist noch zu erwähnen, daß die dem Hefte beigefügte paläographische Tafel die semitischen ältesten Alphabete sehr anschaulich darstellt. Es wäre aber nicht unerwünscht gewesen, nebenbei die ihnen der Figur nach entsprechenden griechischen und lateinischen Buchstaben beigefügt zu sehen. Die Fortsetzung der folgenden Hefte soll ebenfalls im Allgemeinen ihre Besprechung finden.

Mühlhausen in Thür.

Dr. Mühlberg.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Mehrere Stellen in Herodot's Geschichte, verglichen mit ähnlichen und gleichen Stellen der heiligen Schrift.

Herodot ist der erste zuverlässige Profanscribent, durch den die Profangeschichte, wie dieses Jackson (Chronologische Alterthümer) gezeigt hat, und noch mehr nach ihm Volney, mit der heiligen Schrift in chronologischer, ja in synchronistischer Hinsicht einigermaßen sicher in Zusammenhang gebracht werden konnte. Aber außerdem sind auch mehrere Stellen dieses Schriftstellers, die denen des Alten Testaments entsprechen, nicht uninteressant. Mögen die hier folgenden nicht ganz unbeachtet bleiben.

1. Geschichtsbuch Herod. I, 32 heißt es: *Ἐς γὰρ ἐβδομήκοντα ἔτεα οὖρον τῆς ζῆς ἀνθρώπου προτιθῆμι*. Bis auf 70 Jahre hinaus setze ich die Grenze des menschlichen Lebens.

Vgl. Psalm 90, 10:

יְמֵי שְׁנוֹתֵינוּ בִּהֶם שְׁבַעִים שָׁנָה

Unsere Lebensjahre, die sind 70 Jahre.

Der zweite Theil des Verses findet sich (weßhalb wir ihn hier mit der ersten Stelle Herodots zusammenstellen) im Griechischen Her. III, 22: *Ὅγδῶκοντα δ' ἔτεα ζῆς πλήρωμα ἀνδρὶ μακρότατον προκίεται*. Achtzig Jahre sind zum Höchsten das volle Maß für ein Menschenleben.

Vgl. Psalm a. a. D. — 10:

וְאַם בְּגִבּוּרֹת שְׁמוֹנִים שָׁנָה

Und wenn es hoch kommt, 80 Jahre.

2. Herod. II, 104. In Hinsicht der Beschneidung „*περιτάμνονται — τὰ αἰδοῖα*“ (Beschneidung der Kolcher, Aegypter und Aethiopier) der Schaamglieder. *Φοίνικες δὲ καὶ Σύριοι οἱ ἐν τῇ Παλαιστίνῃ [αὐτοὶ ὁμολογέουσι παρ' Αἰγυπτίων μεμαθημένοι]*. Die Phönicier und die Syrer in Palästina (= Juden, vgl. I, 105, und Diodor. I, 55) geben selbst zu, daß sie es von den Aegyptern gelernt. Damit stimmt auch nach der Erklärung mehrerer Cregeten die Stelle im Josua 5, 9

überein: כִּי הַיּוֹם גִּלּוֹתִי אֶת הַרְפַּת מִצְרַיִם מֵעַלֶיכֶם — Heute habe ich abgewälzt die Schmach Aegyptens von Euch. — Offenbar hielten die Aegypter die (in der Wüste) unbeschnittenen Israeliten für schmachvoll. (Die aus Aegypten Gefommenen waren beschnitten. Josua a. a. O. B. 5.) Wir finden erst auch wirklich nach der Rückkehr Abrahams aus Aegypten das Gebot der Beschneidung. — Genesis 12, 10 u. f. (vgl. 17, 11 bis 14).

3. Her. II, 125. Σεισήμανται δὲ διὰ γραμμάτων Αἰγυπτίων ἐν τῇ πυραμίδι ὅσα ἔς τε συρμαίνην καὶ κρόμμυα καὶ σκόροδα ἐναισιμώθη τοῖς ἐργαζομένοις. An der Pyramide ist auch mit ägyptischen Buchstaben aufgezeichnet, wie viel zu Rettigen, Zwiebeln und Knoblauch für die Arbeiter aufgebraucht worden.

Vgl. Numeri 11, 5:

זָכְרֵנוּ אֶת הַדָּגָה אֲשֶׁר נֹאכַל בְּמִצְרַיִם חֲנָם אֶת הַקָּשָׁאִים וְאֶת הָאֲבִשְׁתִּים וְאֶת הַחֲצִיר וְאֶת הַבִּצְלִים וְאֶת הַשּׁוּמִים :

Wir denken an die Fische, die wir umsonst in Aegypten verzehrten, an Gurken, die Melonen und den Lauch, so wie an die Zwiebeln und den Knoblauch.

4. Her. II, 141. Μετὰ δὲ ἐπ' Αἴγυπτον ἐλαύνειν στρατὸν μίγαν Σαναχάριβον βασιλέα Ἀραβίων τε καὶ Ἀσσυρίων, οὐκ ὦν δὴ ἰδεῖν τοῖς μαχίμοις τῶν Αἰγυπτίων βοηθεῖν κ.

Die Rede ist hier von der (mit Sischias gleichzeitigen) Regierung des Königs Sethon, eines Priesters des Hephästos (Phtha, Vulcan? Feuer-gott). Die besten Erzeugten erkennen hier nur den Feldzug Sanheribs gegen Jerusalem, der in der Schrift, besonders aber Jesaias 36 und 37, ausführlicher erzählt wird. — Darauf sei (Herod. II, 141) Sanherib, der König der Araber und Assyrier, mit einem großen Heere gegen Aegypten gezogen. Im Verfolg dieser Erzählung heißt es: ἐνθαῦτα ἀπικομένους τοῖσι ἐναντίοις αὐτοῖσι ἐπιχυθέντας νυκτὸς μὺς ἀρουραίους κατὰ μὲν φαγεῖν τοὺς φαιετρεῶνας αὐτέων, κατὰ δὲ τὰ τόξα, πρὸς δὲ τῶν ἀσπίδων τὰ ὄχανα, ὥστε τῇ ὑστεραίῃ φευγόντων σφέων γυμνῶν ὄπλων πεσέειν πολλοὺς κ. Da sie dahin gekommenen waren, habe sich des Nachts über ihre Gegner ein Schwarm von Feldmäusen ergossen, die Räder ihnen zernagt und die Bogen, auch die Handhaben der Schilde, so daß am folgenden Tag, da sie von Waffen entblößt waren, eine Menge von ihnen fiel κ.

Hephästos (Phtha) als Feuer-gott kann mit dem Nationalgott der Hebräer, der in Feuer-gestalt dem Mose erschienen (Exodus 3, 2), füglich verglichen werden; so ist auch das durch die Mäuse dem Sanherib be-

reitete Unheil nach neueren Erklärern der Hieroglyphen nichts als das Sinnbild eines großen Verderbens. Herodot hat offenbar nach einer von den Priestern fälschlich gedeuteten Pyramideninschrift eine palästini-
sche Begebenheit mit einer ägyptischen verwechselt.

5. Her. II, 159. Συρίοισι περὶ ὁ Νεκρὸς συμβαλὼν ἐν Μαγ-
δόλῳ ἐνίκησε, μετὰ τὴν μάχην Κάδουτιν πόλιν (cf. III, 5: ἐούσης
πόλιος — Σαρδίων οὐ πολλῶ ἑλάσσονος —), τῆς Συρίας ἐούσαν
μεγάλην εἴλε. Die Syrer in Palästina (Juden) besiegte er in einem
Landtreffen zu Magdolos (Megiddo), nach welcher Schlacht er die große
syrische Stadt (nicht kleiner als Sardes) Radvtis (die Heilige = Jeru-
salem) eroberte.

Vgl. 2. Könige 23, 29:

— בְּיָמָיו עָלָה פָּרְעָה נָכַח מֶלֶךְ מִצְרַיִם — בְּמַגְדוֹ —

besonders aber 2. Chron. 35, 20 u. 22 מַגְדוֹ (Mgidlo, Migdolos oder
Magdolos).

Die Einnahme der Stadt Jerusalem selbst ist 36, 3, und 2. Kön.
23, 33 u. 34 erwähnt. — Heren und Bredow haben genau bewiesen, daß
unter Radvtis (יְרוּשָׁלַיִם הַקְדוֹשָׁה) Jerusalem (El Kadesch bei den
Arabern genannt) zu verstehen sei. Eine Procession jüdischer Geißeln,
entnommen von einem Gemälde eines großen Grabes zu Beban el Malek,
zeugt von der Einnahme Jerusalems und vom erwähnten Kampfe.
S. Philippson's israelitische Bibel, Thl. III, S. 1173 (2. Chron. 36).

6. Her. II, 169. Ἀμασις εὖ περιεῖπε τέλος δὲ μεμφομένων
Αἰγυπτίων ὡς οὐ ποιοῖ δίκαια τρέφων τὸν σπρίσι τε καὶ ἐκωτῶ
ἐχθιστον, οὕτω δὴ παραδίδοι τὸν Ἀπρίην τοῖσι Αἰγυπ-
τίοισι.

Amasis behandelte ihn (nämlich den Apries) gut; als ihm aber
die Ägypter vorwarfen, daß er seinen und ihren ärgsten Feind unter-
halte, so übergab er den Apries den Ägyptern.

Vgl. Jeremias 44, 30:

הֲגִנִּי נָתַן אֶת פָּרְעָה חֶפְרַע מֶלֶךְ מִצְרַיִם בְּיַד אֲבִיו וּבְיַד
— מִבְקָשִׁי נַפְשִׁי —

Siehe, ich gebe den Pharao Apries, König von Ägypten, in die
Hand seiner Feinde und in die Hand derer, die ihm nach dem Leben
trachten.

7. Her. III, 23. Ἐτεα μὲν ἐς εὐχοσι καὶ ἑκατὸν τοὺς
πολλοὺς αὐτέων (sc. Ἰχθυοφάγων) ἀπικνέεσθαι.

Bgl. Genes. 6, 3:

וְהָיוּ יָמָיו מֵאָה וְעֶשְׂרִים שָׁנָה.

Seine Tage seien 120 Jahre. (Daß vor der großen Fluth kurz vorher begränzte Lebensalter der Menschen.)

Diese angeführten Stellen, die allerdings eine nähere Erklärung verdienen und zum Theil bereits verschiedentlich erhalten haben, mögen hier nur als zusammengestellt nicht ganz der Aufmerksamkeit entgehen, inwiefern in neueren Zeiten oft die entgegengesetztesten Ansichten bei der Erklärung derselben stattgefunden haben. Es wäre wohl eine zusammenhängende Vergleichung alles desjenigen wünschenswerth, was beim Herodot mehr oder weniger mit den heiligen Schriften in historischer und in antiquarischer Hinsicht in Uebereinstimmung gebracht werden kann. Larcher hatte bereits in seiner französischen Ausgabe des Herodot beim Commentiren der ägyptischen Geschichte genau dasjenige, was mit dem mosaischen Ritus übereinstimmt, verglichen. Hier mögen nur Andeutungen zu einem in der Folge ausführlichern Detail gegeben sein.

Mühlhausen in Thüringen.

Conr. Dr. Mühlberg.

Geschichte und Kunst.

Von Prof. Dr. Eytz in Schöenthal.

Wie sehr und mit welch' glücklichem Erfolge seit mehreren Decennien auch auf dem Gebiete der Geschichte gearbeitet worden ist, bedarf keines Beweises. Eine Masse der eingehendsten Monographien und eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Werken, welche das ganze welthistorische Gebiet umfassen, sind die Frucht und der Lohn dieser ebenso mühsamen als dankenswerthen Bestrebungen gewesen. Hiedurch ist das allgemeine Interesse für geschichtliche Studien aufs kräftigste wieder angeregt worden; und daß auch schon die heranwachsende Jugend durch einen Unterricht, der sich gewiß in den meisten Lehranstalten gehoben und gebessert hat, ihren förderlichen Antheil an diesen Errungenschaften empfängt — wer sollte dieß nicht anerkennen und wer wollte sich nicht darüber freuen?

Indessen ist bekanntlich die Weltgeschichte nicht bloß ein geordneter Katalogus von Thatsachen und Namen, soviel Belehrendes, Aufmunterndes, Warnendes, in jeder Weise Nützlichcs sie auch hiedurch schon zu geben vermag. Die Weltgeschichte dehnt ihre Grenzen in verwandte Gebiete aus. Und so hat sie namentlich nach zwei Richtungen eine äußerst wesentliche und wichtige Beziehung; die eine Richtung führt mehr in das Abstracte, die andern mehr in das Concrete. Mit andern Worten: die Weltgeschichte steht in natürlicher Verwandtschaft mit der Wissenschaft und der Kunst.

Eine „Philosophie der Geschichte“ ist zwar eine Wissenschaft, die nach ihrer Natur mehr als jede andere dazu verurtheilt ist, bescheidenes „Stückwerk“ zu bleiben; aber es drängt eben den Geist und, wie es scheint, vor Allem den deutschen Denker, Licht und Ordnung in das Chaos zu bringen. Von Iselin, Herder und Lessing an bis auf Hegel ist mancher tief sinnige Versuch gemacht worden; aber gelingen konnten wohl diejenigen Versuche in annäherndem Maasse, welche das Licht am rechten Orte zu holen wußten.

Weniger hervorgetreten ist bei uns Deutschen — aus naheliegenden Gründen — das Verhältniß der Weltgeschichte zur Kunst. Und doch ist dieses ein so ganz ursprüngliches und natürliches! Wenn gewaltige Persönlichkeiten, heldenhafte Charaktere unter einem Volke aufstehen, wenn großartige, unerwartete Ereignisse eintreten, die einen entscheidenden Wendepunct bilden: so haben selbst die ungebildeten Völker von jeher ein instinctmäßiges Bedürfnis empfunden, diese Männer und Ereignisse durch Ehrensäulen und Triumphbögen, durch Bilder und Por-

z. durch Münzen, welche man prägte, und selbst durch den Glanz der Grabmäler nicht minder als durch Gesänge und Lieder zu ehren, und wo möglich zu verewigen. Was heißt dieß anders, als in der Geschichte selbst die Mutter der Kunst und namentlich der Kunst anerkannt werden muß?

In ähnlicher Weise genügt es den spätern Geschlechtern nicht von Künsten und Handelnden der alten Zeit nur zu hören und zu lesen; die Einsamkeit und der Gedanke fühlt sich kalt und unbefriedigt ohne Bewegung. Daraus ergibt sich nun von selbst ein lebendiges Interesse an den berührten Darstellungen der gleichzeitigen Welt; wo aber Darstellungen uns mangeln oder verloren gegangen sind, sucht man irgend einen Ersatz, indem unter Zugiehung entsprechender Studien wenigstens nachträglich und wohl gar nach vielen Jahrhunderten her angestellt werden, das Vergangene wieder dem Auge zu veranschaulichen, so daß man sehen kann, wie ungefähr jene großen Männer gestaltet gewesen sein und was sie zu Ruh und Frommen der Welt gethan haben. Dieser Drang ist insbesondere die Quelle der Historischen Malerei, deren Vorhandensein gleichfalls die enge Verschwinnung von Geschichte und Kunst nachweist.

Sehen, Anschauungen haben will aber ganz vorzüglich das Kind, der Knabe und selbst noch der Jüngling; das Wirkliche dient ihm für das Wahre in demselben Grade, als sie sich noch nicht den reifen Jahren des Mannes oder gar des Greisen genähert haben. Daher ist es wichtig in den Unterrichtsanstalten die Geschichte nicht nur allmählig zur Wissenschaft, unter Darlegung ihres Princips und ihrer Systematik eingebürgert werden; sondern noch weit entsprechender scheint es, wenn durch die angedeutete Verbindung mit der Kunst ein erhöhtes Interesse gewonnen könnte; das gewiß durch die Eindrücke des Auges sich lebhaft und dauernder entwickelt, als selbst bei dem anregendsten Vorlesung durch diejenigen des Ohrs. Das Beste ist freilich, wenn beide auf ihre eigene Weise für den innern Sinn zusammenwirken.

Wollte man einwenden, daß hiedurch der Lehrstoff, der ohnehin groß genug ist, noch größer erscheint, um ein neues Glied, eine neue Masse vermehrt zu werden, so scheint dieser Grund wenig zu besagen, nachdem bereits die enge, notwendige Beziehung von Geschichte und Kunst nachgewiesen ist. Dazu kommen aber noch andere Umstände. Da z. B. doch jeder Mensch geistig gezwungen ist, sich von den Menschen und Dingen der Welt irgend eine Vorstellung zu bilden: so thut er dieß gewöhnlich nach seinen willkürlichen, oft kindischen und meistens ganz unrichtigen Begriffen oder folgt er nur allzuoft gegebenen Darstellungen

der geringsten Sorte, wie sie ihm eben der Zufall in die Hände gespielt hat. Wäre es nicht ein bedeutender Gewinn für sein Geschichtsstudium, wenn all' diese Unrichtigkeiten durch möglichst richtige, der Wirklichkeit entsprechende Bilder verdrängt würden? Dazu kommt, daß in derartigen Bildern zugleich eine so einfache und feststehende Mnemonik steckt, wie man sie auf anderem Wege schwerlich wird erreichen können, — ein Grund, aus welchem einleuchtet, daß, anstatt der Furcht vor einer Vermehrung des Lernmaterials, vielmehr der Hoffnung Raum gegeben werden dürfte, daß sich dasselbe auf dem ange deuteten Wege durch Erleichterung der Schwierigkeiten verkürze.

Freilich hat es indessen an den geeigneten Hülfsmitteln für die bezeichneten Zwecke gefehlt. Um so mehr freut es den Ref. auf ein Unternehmen hinweisen zu können, welches diese Zwecke ins Auge faßt und, obwohl erst begonnen, doch schon in seinen Anfängen zu schönen Hoffnungen berechtigt. Es ist dies der

Bilder-Atlas zum Studium der Weltgeschichte in hundert großen Tafeln. Nach berühmten Kunstwerken alter und neuer Zeit gezeichnet und herausgegeben von Ludw. Weisser mit erläuterndem Text von Dr. Heinrich Merz. Hall bei Ripsche.

Die vorliegende erste Lieferung gibt uns von dem ganzen auf dem Umschlage mitgetheilten Plane der 100 Tafeln mit Absicht und aus wohlervwogenen Gründen einige Nummern aus verschiedenen Zeitaltern. Das erste Blatt (Nr. 9) enthält Scenen aus dem trojanischen Krieg nach Genelli, Flarmann, Cornelius und Benvenuti; das zweite (Nr. 14) gibt uns die berühmte Mosaikarbeit von Pompeji, die Alexanderschlacht, und neben dieser eine größere Anzahl von ausgesuchten antiken Portraits, unter denen wir neben Alexander selbst noch Aristoteles, Demosthenes, Aeschines, Zeno, Epikur, Diogenes, Menander und Theophrast nennen; das dritte Blatt (Nr. 21) stellt uns Julius Cäsar auf dem Wege in den Senat, nach Abel de Bujol, und „den Tod Cäsars“ nach Camuccini in größeren Formen dar, neben welchen noch wohlgeprüfte alte Portraits von Cäsar, Pompejus, Augustus, Antonius, M. Jun. Brutus unsern Blick fesseln. Auf dem vierten (Nr. 37) befinden sich Abbildungen der unerreichbaren Cartons von Raphael, welche „die erste Ausbreitung des Christenthums“ zum Gegenstande haben. Unser fünftes Blatt (Nr. 80) führt uns in raschem Zuge nach „England unter Carl I.“ Die Köpfe von Carl selbst, von Buckingham, Strafford, Laud, Hampden, Jacob I., Henriette von Frankreich, wie eine ganze Figur Karls nach von Dyk, geben an sich schon genug zu denken, auch wenn die größeren Gruppen nach Delaroche und Fiss uns nicht so ernste

Momente vergegenwärtigen würden, wie diejenigen waren, als „Straßford vor seiner Hinrichtung den Segen des Erzbischofs von Canterbury empfang“, als die „Hinrichtung Carls“ selbst vor sich ging und nachher „Cromwell vor dem Sarge Carls I.“ stand. Das sechste Blatt endlich (Nr. 81) ist hauptsächlich Oliver Cromwell gewidmet, dessen „Auflösung des langen Parlaments nach Benj. West“ den größten Raum einnimmt, aber demungeachtet auch noch für eine Reihe von Brustbildern und Standbildern von Oliv. Cromwell, Fairfax, Blake, Montrose, Monk, Milton, Harry Vane und selbst für Cromwells Todtenmaske aus Gyps den nöthigen Platz übrig läßt.

So finden wir denn wirklich schon in diesem ersten Hefte eine äußerst reiche Vergegenwärtigung von Personen, Begebenheiten, Trachten, bedeutsamen Bauwerken u. dgl. Die Auswahl der Bilder erscheint als eine sehr gelungene, wie denn dieselben auch nur nach ausgezeichneten Kunstwerken der berühmtesten Künstler entnommen worden sind und so späterhin gleichfalls (nach der ausdrücklichen Versicherung der Unternehmer) fast alle Gallerieen der Welt benützt und die correctesten Zeichnungen geliefert werden sollen. Ohne in strengerem Sinne die Würde eines tieferen Kunstkenners zu beanspruchen, glaubt doch Ref. versichern zu dürfen, daß das vorliegende erste Hefte durch die Schönheit seiner lithographischen Ausführung von Seiten des Hrn. Weisser einen im Ganzen sehr angenehmen Eindruck macht und sich jedem ähnlichen Bilderwerke der neueren Zeit getrost an die Seite stellen darf.

Indessen bedürfen solche Bilder allerdings in mehr als Einer Hinsicht eine gründliche Erklärung. Wenn auch in den Physiognomien der Hauptpersonen ihr ganzes Schicksal oft sehr deutlich gelesen werden kann, so findet doch der gewöhnliche Betrachter nicht immer sogleich den klaren Begriff, den bezeichnenden Ausdruck für die Eindrücke, die er empfindet. Er braucht hiefür einen Dolmetscher, einen Cicerone. Noch in höherem Maße ist dieß bei solchen Tableaux der Fall, die eine Menge von einzelnen Personen und diese in den verschiedensten Stimmungen und Thätigkeiten vor unser Auge stellen. Dieses Geschäft hat Herr Dr. H. Merz übernommen, der dem größern Publicum durch seine Schriften, wie z. B. „Armuth und Christenthum“, „christliche Frauenbilder“ u. dgl. hinreichend bekannt ist. Dieser vielseitige Schriftsteller ist auch im Gebiete der Kunst bewandert, wie wenige, die nicht selbst ausübende Künstler sind, — wiewohl ihm auch die gelungene Ausübung keine fremde Sache ist. Neben den eindringendsten Studien (wovon seine Theilnahme an dem Oubli'schen Kunstatlas zeugt) kennt er nicht nur in Deutschland, sondern auch in Holland, Frankreich, England, Italien sehr viele Gallerieen

aus eigener genauer Anschauung, trägt eine lebendige Begeisterung für alles, was Kunst heißt, in sich und verbindet hiemit umfassende historische Kenntnisse und jene bekannte sinnige, scharfe, geistreiche Darstellungsgabe, die seinen Schriften stets so viele Leser gewonnen hat. Daß seine Grundanschauung der Geschichte eine christliche ist, brauchen wir nicht erst zu bemerken. Schwerlich hätte das Unternehmen, wovon wir reden, einem Manne anvertraut werden können, in welchem sich gerade das für diesen Zweck nöthige Wissen und Können schöner und reichlicher vereinigt fände.

Wir empfehlen daher dieses mit Muth und Opfern begonnene Unternehmen zunächst den Lesern der vorliegenden Blätter zur Anschauung und hoffen getrost, daß die genommene Anschauung auch zur Anschaffung führen wird. Der Preis ist so billig gestellt, daß insbesondere jede Schulbibliothek auf's Leichteste ein Werk sich einreihen kann, das — neben der wünschenswerthen und oft versäumten Grundlage einer Kunstbildung, die es gibt, — besonders den historischen Unterricht wesentlich fördern und der heranreifenden Jugend sicherlich die größte und nützlichste Freude bereiten wird.

Druckfehler im Vorwort.

Seite 2, 3. 6 v. o. liest: fördert.

3. 6 v. u. liest: Reaction.

I. Abhandlungen.

Der französische Unterricht in der Realschule.

Von Dr. R. L. Bücheler, Reallehrer am Pädagogium in Eßlingen.

Der schulmäßige Sprachunterricht hat bekanntlich einen dreifachen Zweck. Es handelt sich bei ihm erstens um die Aneignung gründlicher Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten; zweitens um Geistes- und Gemüthsbildung; drittens um Erziehung des Charakters. Der Sprachunterricht unserer Schulen hat demnach einen materialen Zweck, den der Sprachbildung; einen formalen, den der allgemeinen menschlichen, idealen Bildung; und einen material-formalen, den der speciell nationalen Erziehung, der historischen Bildung.

Daß diese drei Zwecke auch unserem französischen Unterricht als Zielpunkte dienen müssen, wird, als eine an sich selbst klare Sache, wohl von allen Seiten zugegeben werden. Anders aber verhält es sich mit der Zustimmung, wenn es sich darum handelt, diese drei Forderungen an uns und unsern französischen Unterricht eingehender und specieller auszusprechen. Meines Wissens stellte sich hier bis jetzt weder eine Einhelligkeit der Stimmen, noch auch nur eine genügende Mehrheit derselben heraus; im Gegentheil, es scheint bis auf diesen Tag eher eine beträchtliche Geschiedenheit der Meinungen vorzuwalten. Daß in Folge davon auch keinerlei Einmüthigkeit in unsern Ansichten weder bezüglich der Ziele im Einzelnen, noch der zu ergreifenden Mittel und Wege u. s. f. zu Stande kam, liegt in der Natur der Dinge. Weil wir Alle aber ohne einen Einfluß in Sachen des Nothwendigsten, besonders im französischen Unterricht uns oft beschwert und unsere Schüler gehindert sehen, und weil wir ohne denselben jeden Falls keines Gesamterfolges sicher und froh werden, so liegt uns fort und fort von diesem Fach aus die Aufgabe vor, eine Einigung über die Principien des französischen Unterrichts

anzubahnen, eine gemeinsame Erkenntniß des Wesentlichen und insgemein Nothwendigen nach Stoff und Form, Zweck und Mittel zu Wege zu bringen. Als einen Beitrag zur Lösung dieser wichtigen Aufgabe bitte ich die nachfolgenden Zeilen anzusehen. Sie versuchen im ersten Abschnitt eine kurze Darlegung der Principien, im zweiten den Umriss eines Lehrgangs und bieten im dritten Bemerkungen zu den einzelnen Uebungen dieses Lehrgangs.

1. Die Principien.

Nach dem was fremde und eigene Erfahrung und Ueberlegung mich seither gelehrt haben, lauten die drei Hauptforderungen an den französischen Unterricht unserer Schulen folgendermaßen:

1. Die eigentlichsste und nächstliegende Aufgabe dieses Faches ist das Erlernen der französischen Sprache. Unter diesem Erlernen nur die Aufnahme eines gewissen Quantum positiver Sprachkenntnisse in das Verständniß zu begreifen, ist sicherlich ein Irrthum. Die tägliche Erfahrung sagt es uns, wie allseitig mangelhaft und unzureichend ein solches bloßes Wissen ist, und lehrt unwidersprechlich, daß man nur das recht weiß, was man macht und ausführt, und nur das recht kennt, was man gebraucht. Ebenso gewiß ist es ferner, daß es im praktischen Leben, sowohl idealen als realen Gebiets, nicht auf das Wissen allein, sondern besonders auch auf das Können ankommt. Es kann sich also bei unserem französischen Unterricht gar nicht um ein bloßes Wissen im gewöhnlichen Sinne handeln, sondern nur um eines, dem die Geschicklichkeit zur Seite steht; um ein Wissen, welches an das Thun gewöhnt ist, welches geistige Fertigkeit geworden ist. Wir haben demnach die französische Sprache so zu lehren, daß der Schüler sie versteht und zugleich kann, daß er zur Fertigkeit des Verständnisses und zur Fertigkeit des Gebrauchs dieser Sprache, mit einem Worte, daß er zur französischen Sprachfertigkeit herangebildet wird.

2. Der formale Zweck erheischt, daß der französische Unterricht als ein vorzügliches Mittel mithelfe, die ideale, allgemeine menschliche Ausbildung zu erlangen. Sowohl Geist als Gemüth müssen durch den gesammten französischen Lehrstoff und die ganze Lehrweise nach all ihren Seiten hin lebendig angeregt, kräftig angestrengt und mit werthvollem, nothwendigem Ideengehalt erfüllt werden. Neben der in neuerer Zeit mehr betonten, allerdings durchaus auch erforderlichen Gemüthsbildung und neben dem Rufen nach Bildung eines gesunden natürlichen Geschmacks für das Schöne, Große und Reine darf hier aber die kräftige Wahrung der rein intellectuellen Bildung wohl

wieder schärfer hervorgehoben werden: Der Geist des Realschülers muß durch das Erlernen des Französischen unverthilgliche gute Gewohnheiten und Vortheile annehmen und gewinnen, muß Ordnung und Regel beim Denken lieben, muß eine Menge von Anschauungen vollziehen und eine befriedigende Leichtigkeit im Umgang mit Begriffen sich zu eigen machen.

3. Dem material-formalen Zweck zu entsprechen, muß der französische Unterricht durch Stoff und Geist seiner Behandlung entschieden mithelfen zum Erwerb historischer Bildung und nationaler Gesinnung. Der Zögling soll demnach nicht bloß zum Verständniß etlicher französischer Schriftsteller kommen, sondern vornehmlich zu einer Sachkenntniß in französischen Dingen, zu einem Verständniß des französischen Denkens und Thuns in der Gegenwart und Vergangenheit; in der Weise jedoch, daß aus dieser Kenntniß der Geschichte und Realien der französischen Nation, verbunden mit denselben Gütern des deutschen Volkes, eine gesunde und kräftige vaterländische Gesinnung sich fast von selbst ergibt.

Daß diese drei Forderungen, von denen die erste für die praktische, die zweite für die ideale und die dritte für die nationale Seite unserer Existenz sorgt, ihrer Natur und Bedeutung nach zusammen stimmen, ist einleuchtend. Zur näheren Auseinandersetzung über die erste, als das Material, an und mit welchem die zweite und dritte erreicht werden soll, wenden wir uns nun ausschließlich im nachstehenden Lehrgang.

Bei Darstellung desselben wurden absichtlich nicht die bei uns jetzt gebräuchlichen Lehrmittel speciell zu Grunde gelegt, im Gegentheil möglichst oft von denselben abgesehen, und zwar aus keinem andern Grunde, als um Ziele und Wege unbeirrt finden zu können. Obgleich der Lehrgang nun aber nichts weniger als eine ideale Construction ist, wie jeder Kundige sogleich vermerken wird, kann doch meine Ansicht nicht dahin gehen, als sollte von morgen an der französische Unterricht in der nachbezeichneten Weise als der allein richtigen ertheilt werden; sondern darum eben handelt es sich, zu untersuchen, ob die dem Lehrgang zu Grunde liegenden Gedanken das Richtige treffen, ob das Ziel sicher bestimmt wurde, ob die Fassung der eigentlichen Aufgabe in den Grenzen billiger Möglichkeit sich hält, ob das Quantum und Quale derselben wirklich auch auf jenes Ziel hinleitet und endlich, ob Mittel und Wege zweckmäßig sind.

Daraus folgt schließlich von selbst, daß, angenommen, das Ziel sei richtig angegeben, dieß nicht so viel heißen kann als: dieses Ziel muß

durchaus von nun an erreicht werden! wie etliche Freunde meinten, sondern nur soviel: das ist das gemeinsame Ziel, nach welchem wir alle uns strecken wollen.

II. Lehrgang.

Der französische Unterricht soll nach Sprachfertigkeit streben. Daß diese Eine Fertigkeit eigentlich viererlei Fertigkeiten in sich schließt, ergibt sich für Jedermann aus dem Begriff einer lebenden Sprache von selbst. Beim mündlichen Gebrauch ist erforderlich:

- a. im auffassenden Sinne, ein Verstehenkönnen des französisch Gesprochenen;
 - b. darstellend, ein Selberfranzösischsprechen;
- beim schriftlichen Gebrauch:
- c. auffassend, ein Französisch Lesen* (und Verstehen*) können;
 - d. darstellend, ein Französisch Schreibenkönnen.*

Hiermit ist nun die Aufgabe des französischen Unterrichts schon des Näheren ausgesprochen, wie sich von selbst versteht, des ganzen schulmäßigen, der sich also bis ins siebenzehnte oder achtzehnte Jahr erstreckt.

Bestimmen wir nun sogleich, wie viel von dieser Aufgabe bis ins vierzehnte Jahr gelöst sein soll, d. h. die Aufgabe des französischen Unterrichts in unserer** Realschule. Da es wohl keinem Zweifel unterliegt, daß unser Realschüler nach all diesen vier Seiten zur Sprachfertigkeit angeleitet werden soll, und da es sich von selbst versteht, daß von absoluter Fertigkeit keine Rede sein kann, so fragt es sich: Bis zu welchem Grade soll der Realschüler in jeder dieser vier Fertigkeiten gebracht werden?

Rechnet man sechs Jahre französischen Unterricht, nämlich vom achten bis vierzehnten Jahre, und in der Woche durchschnittlich acht oder neun Stunden, es ist dies das Minimum, so sollte man, unter nicht

* So neu diese vier Forderungen Etlichen auch vorkommen mögen, so muß ich doch bemerken, daß sie ziemlich alt sind. Schon Delaveaux, Professor an der Karlsakademie, spricht sie in seinen mir kürzlich zu Händen gekommenen leçons méthodiques etc. Stuttgart 1787, aus. On apprend les langues vivantes, heißt es p. V. des livre élémentaire, pour les parler et les écrire. p. XII. La première chose que l'on se propose ordinairement en étudiant une langue vivante, c'est de comprendre ceux qui la parlent et de pouvoir s'entretenir avec eux. Ich glaube, es wird nicht ohne Interesse sein, auch später noch etnige Male die Stimme dieses Veteranen auf unserm Gebiete zu vernehmen.

** d. h. der Württembergischen, welche bekanntlich nicht die Norddeutsche oder die höhere Bürgerschule der Päd. Rev. ist. 2.

ungünstigen Umständen, d. h. wenn nicht zu viele und zudem gering begabte Schüler bei einander sind, mit dem vierzehnten Jahre im Hören und Verstehen können so weit sein, daß nicht bloß die französischen Fragen und Erklärungen des Lehrers, sondern auch die leichter stilisirten Erzählungen u. c., welche er vorträgt, (natürlich frei, von sich aus und nicht nach dem Buchstaben des Buchs) aufgefaßt und verstanden werden.

In Betreff des Selbstsprechens sollte der Zögling dahin kommen, daß er sich über Angesehenes und sonst in seinem Lebensgebiete Liegendes ohne grobe grammatische Verstöße und nicht ohne alle Geläufigkeit aussprechen kann.

Das Lesen leichterer Stücke sollte mit Wohlklang und Geläufigkeit, vor allem aber mit jenem Ausdruck vor sich gehen, welcher das Verständniß bezeugt.

Im Schreiben endlich sollte der Zögling nicht bloß richtig und schnell das mit sorgfältiger Aussprache dictirte niederschreiben, desgleichen eine gute deutsche und eine gute französische Uebersetzung, historischen und naturbeschreibenden Inhalts und leichteren Stils, fertigen können, sondern auch im Stande sein, einen Brief, einen Glückwunsch u. c. in einfachem Französisch abzufassen.

In diesen vier Stücken ist nur von dem Können und der Fertigkeit die Rede. Dieß hat darin seinen Grund, daß wir, wie oben bemerkt, nach dem heutigen Stand der Methodik unter jenem Können nichts anderes verstehen als die Krone des Lernens, die Vollendung des Wissens. Jenes Können setzt das Wissen voraus; so handelt es sich nun darum, anzugeben, was jene Grade des Könnens in Ansehung des Wissens in sich schließen. Lassen wir dieß Delaveaux thun. *Savoir une langue vivante*, sagt er p. VI, *c'est savoir tous les mots qu'elle emploie, c'est connaître le sens principal et le sens accessoire que l'usage leur a attachés, les divers sens figurés dont il les a rendus susceptibles; la manière dont il veut qu'ils soient modifiés, combinés, assortis, pour concourir à l'expression des pensées.* Enfin c'est avoir acquis une *grande facilité* à les énoncer et à les écrire suivant tous ses rapports. Hieraus sowohl als aus dem Inhalt der obigen vier Grade ist klar, daß der Schüler im Laufe der sechs Jahre erstens das französische Sprachmaterial, d. h. den französischen Sprachschatz dem Wesentlichsten nach, desgleichen zweitens die ganze französische Formenlehre ins Gedächtniß bekommen und drittens die französische Satzlehre verstehen lernen muß. Ferner, dieses Wissen muß von Anbeginn des französischen Unterrichts an durch vielen Gebrauch in einer Reihe aufsteigender Uebungen angewöhnt

werden. Ist dieß der Fall, so wird dadurch nicht bloß das französische Sprachgefühl, sondern auch das Sprachbewußtsein, in seinen Anfängen wenigstens, sich ausgebildet haben. Mit diesen dreien aber, der sicheren Angewöhnung an die rechte Ausdrucksweise, dem rechtgeleiteten Sprachgefühl und dem wenn auch nur wenig erweckten Sprachbewußtsein sind die Grundlagen oder richtiger Factoren aller Sprachfertigkeit erzeugt; wo diese gewonnen sind, stellt sich Sprachfertigkeit fast von selber ein.

So hätten wir nun den französischen Wortschatz, die französische Formenlehre und die französische Syntax als diejenigen Objecte des französischen Unterrichts, welche wir unsern Schülern zur Aneignung und Aufnahme ins Wissen und Können zu bieten haben. Wie können wir dieß auf die fruchtbarste, am sichersten zu unsern Zielen führende Weise thun? — Wie schon bemerkt, werden sechs Jahre französischen Unterrichts angenommen, mit durchschnittlich acht bis neun Stunden in der Woche. Wir theilen, wie meistens üblich, diese sechs Jahre in drei Curse von je zwei Jahren, in den untern, elementaren oder propädeutischen, in den mittleren und in den oberen, und suchen nun die Fragen zu beantworten, mit wie viel von dem schulmäßigen Wortschatze, der schulmäßigen Formenlehre und der schulmäßigen Syntax soll der Schüler in jedem derselben ausgerüstet werden und welche Mittel bieten sich dar, um die einzelnen Aufgaben zu lösen?

Aufgabe des untern Cursus.

In Ansehung des Wissens: die Elemente aus der Laut-, Formen- und Satzlehre sollen vorgeführt und aufgefaßt werden; besonders fleißige und klare Darstellung können die verschiedenen déclinaisons leiden, ebenso die verbes auxiliaires; die conjugaisons régulières, voix active und passive, aber ohne subjonct. In Ansehung des Könnens: der Schüler muß durch den zweijährigen Unterricht über einen ziemlichen Wortvorrath und über die gewöhnlichsten Formen der déclinaisons und conjugaisons so Herr werden, daß festes Gewöhntsein an den rechten Gebrauch vorhanden ist. Ist das der Fall, so wird durch den untern Cursus von der viertheiligen Gesamtaufgabe Folgendes sich verwirklicht haben:

In Bezug auf das Hören wird eine ziemliche Fertigkeit im Auffassen der fremden Laute gewonnen sein; in Betreff des Sprechens muß sich ein nicht ganz unsicheres Nachsprechen beliebiger Wörter und auch jedes leichten einfachen Satzes möglich gemacht haben. Das Lesen

von Stücken, die innerhalb des durchlaufenen grammatischen Gebiets liegen, wird ohne gröbere Fehler vor sich gehen und im Schreiben sind leichte Expositionen und Compositionen aus dem bezeichneten Gebiete nicht über die Kräfte.

Lösung dieser Aufgabe.

Der erste Cursus hat, wie schon ausgesprochen wurde, einen propagandistischen Charakter, vereinigt also alle jene Lehrstoffe der französischen Sprache, welche ein rein anschauliches Begreifen, Urtheilen und Schließen gestatten und knüpft daran jene große Zahl lebendiger Uebungen, bei denen frisches Nachahmen die Hauptsache ist.

Hieraus ergeben sich als oberste Gedanken für das Lehrverfahren auf dieser Stufe: der Schüler lerne sein Wissen des Französischen durch Anschauen und Aufnehmen des Gegebenen, sein Können durch Angewöhnen der Sprache überhaupt. — Daraus folgt ferner von selbst: Man muß dem Schüler die Sprache selbst geben als lebendiges Concretum und als Gefäß eines ansprechenden Inhalts, in einer Fülle von Anschauungen, nicht aber die Grammatik, die Regeln und nebenher einen ganz disparaten Inhalt. Wiederum: Man verlange nicht einen bewußten Besitz der Sprache, sondern begnüge sich mit einer solchen Aufnahme ins Wissen und mit einer solchen Nachahmung, daß das Gelernte dem Gedächtniß gegenwärtig und weniger durch den scheidenden Verstand als durch den zutreffenden Sprachinstinct regiert sei. Wir sehen, das praktische Moment, das Princip einer weisen Routine herrscht vor; durch geordnete Gewöhnung an das Rechte, durch stufenmäßige Uebung in demselben soll die Capacität, das Wissen und das Können, Lust und Liebe erzielt werden (Regeln, die sich auf ein noch in der Zukunft liegendes Sprachmaterial beziehen, vermögen dieß nicht); der Unterricht wendet sich vornehmlich an das Gedächtniß.*

* Delaveaux, l. c. p. VII. C'est par la routine que nous apprenons notre langue maternelle, c'est elle qui doit aussi nous donner la première connaissance d'une langue étrangère. — P. X. Pour donner promptement aux enfants la routine d'une langue, il y a deux voies, les oreilles et les yeux. C'est par la première qu'il faut commencer. — P. XI. Le premier pas à faire dans l'instruction d'une langue sera donc d'accoutumer l'oreille à la prononciation de cette langue, de lui en faire sentir peu à peu les articulations, de lui faire distinguer les syllabes, les mots, les phrases, de lui faire sentir tout ce qu'on prononce dans cette langue.

In Ansehung des Besondern und Einzelnen sowohl des Lehrgangs als der Lehrweise ist Folgendes das Wesentliche.

Immer zuerst die mündliche Verhandlung, erst nachher die schriftliche. Zuvörderst kommt das Nachsprechenlernen, hierauf das Schreiben an der Wandtafel, dann das Ablesen, zuletzt das Nachschreiben. Beßlagenswerth ist es, Anfänger die Worte einer lebenden Sprache vorherrschend mit dem Gesicht aufnehmen und mit dem Griffel wiedergeben zu lassen; aber es ist auch das schon vom Uebel, wenn man bei ihnen das Hören- und Sprechenlassen nicht das Erste und Wichtigste sein läßt. Nur wo man die Lautelemente des Französischen zuerst durch das Ohr eindringen und von den Lippen des Lehrers ablesen läßt, wird naturgemäß verfahren.

Mit der Laut- und Buchstabenlehre wird begonnen. Die Laute werden natürlich in geordneten Reihen und zwar in nutzbaren Wörtern vorgeführt; wenn der Lehrer vorspricht, müssen alle Schüler unverwandt auf die Mundstellung desselben achten; man läßt oft und so genau als möglich nachsprechen, im Chor und einzeln; das Ablesen und Ablaufen eines Tones am Munde des Lehrers führt besser vorwärts, als die genaueste Beschreibung des Verfahrens. Jedes der auftretenden französischen Wörter muß seine möglichst genaue deutsche Uebersetzung erhalten. Ist Ohr und Zunge geübt und sicher in Handhabung einer kleinen Reihe von Lauten und Wörtern, so kommen die Zeichen. Die Buchstaben werden etliche Male gelesen, ebenso die dazu gebrauchten Wörter; laß sie dann abschreiben, wieder lesen, dann mündlich oder schriftlich ins Deutsche übersetzen und memoriren. Gar leicht lassen sich bald kleine Dictirübungen anknüpfen. Nachdem so die verschiedenen Lautgruppen sammt ihren Zeichen eingeübt sind, vervollständigt man die Laut- und Buchstaben-, Schreib- und Leselehre durch Behandlung der Flexionsformen, erst die des Substantives, dann die des Verbes u. s. w. und auf diesem Wege schrittweise Aneignung der déclinaisons und conjugaisons mittelst vieler Uebungen, und ebenso schon hier allmälige Abstraction aus den Sprachanschauungen, d. h. es ergeben sich fast von selbst die elementarsten Regeln der Formenlehre über Bildung des Pluriers, des Feminins, des Accords zwischen Substantif und Adjectif und Verbe. Sobald es möglich ist, und das kann eigentlich schon in der ersten Stunde sein, verwende den gewonnenen Wortvorrath auf die mannigfachste Art zu einfachen Sätzen*; doch um Alles häufe nicht von Tag zu Tag

* »A mesure que les faits, les expressions, les formes s'amassent sous les yeux et dans l'intelligence des élèves, le professeur les leur fera distinguer

jene saft- und leblosen oder gar unfranzösischen Phrasen, wie beim Betrieb der Anfänge in zu vielen Schulbüchern geschieht. Dagegen trachte stets einen erträglichen Gedanken auszudrücken. — Wenn auf die eben angegebene Weise in den Sprech-, Schreib-, Lese-, Dictir- und Memorirübungen verfahren wird, muß sich nicht bloß eine befriedigende Geschicklichkeit im Lesen und Schreiben zeigen, sondern es wird auch ein ziemlicher Vorrath von Wörtern, Formen und Phrasen mündlich und schriftlich in genügender Weise geläufig geworden sein. Und damit ist der erste Schritt, die Vorarbeit nach allen vier Richtungen der Aufgabe, gethan, und zwar in um so tüchtigerer Weise, je präciser und fester alle diese Anfänge behandelt worden sind. Das gegen- theilige Verfahren ist sehr nachtheilig, und daß Oberflächlichkeit und Mechanismus der größte Feind unseres französischen Unterrichts sein wird, muß schon hier gesagt werden.

Nun handelt es sich um Ersteigung der höhern Stufe im ersten Cursus, um planmäßige Einübung und Aneignung der Formenlehre und Erzeugung der Paradigmen. Die nach einander zu behandelnden Verbal- und Nominalformen führt man natürlich stets im Satzverbande vor, anders kann die Bedeutung derselben nie recht angeschaut oder gefühlt werden. Dieß bietet um so weniger Schwierigkeit, als man an das so eben gewonnene Sprachmaterial nicht nur anknüpfen soll, sondern sogar muß. Ist das Paradigma aus den Mustersätzen gewonnen, muß es mündlich und schriftlich eingeübt werden. Die weitere Befestigung erfolgt durch tägliches Memoriren einer kleinen Anzahl von jenen Mustersätzen, durch Erpositionen, Compositionen und Dictées. Alle diese drei eben genannten müssen ebenfalls nach Form und Inhalt mustergültig sein. Am besten wäre es wohl, wenn jedes dieser Stücke ein zusammenhängendes Ganze von ansprechendem Inhalt und schöner, einfacher Form wäre; vornehmlich erwünscht müssen sein kleine lebhaft dialogues familiers, anschauliche Darstellungen aus dem Thierleben, Scenen aus der menschlichen Welt und Alles, was nicht über den Gesicht- und Gemüthskreis des Schülers hinausschweift, was frisch und lebensvoll ist und solchen Inhalt bietet, der mit Freude ergriffen und verarbeitet werden muß. Festzuhalten ist, daß es sich im Sprachunterrichte stets um Beides handelt, um die Formen und um die Sachen.

Dem Gesagten zufolge hat der Schüler des ersten Cursus auf der unteren Stufe nur Schreib- und Lesestunden, dabei aber stets Sprech-

et reconnaitre dans des textes faciles et élémentaires.» Fortoul, franz. Unterrichtsminister, in seiner Instruction vom 15. November 1854.

übungen, und zwar vor und nach dem Schreiben oder Lesen. Auf der höheren Stufe, nach Absolvierung der Fibel, mit Beginn der Einführung in die Elemente der Formenlehre, treten statt der Schreib- und Leseunden nun Grammatik- und Schreibunden auf. Besondere Leseübungen fallen weg, da sich beim Erponiren, Componiren, Auswendiglernen und Dictiretschreiben reichlich Gelegenheit bietet, das Lesen zu üben. Ueber die Grammatikunden ist vor allem zu bemerken, daß auf jeden Tag eine angelegt sein sollte. Täglich müssen Mustersätze aus der Expositionsaufgabe der Grammatik auswendig gelernt werden, wie schon ausgesprochen. Auf's Erponiren und ebenso auf's Componiren muß sich der Schüler so vorbereiten, daß er eine mündliche Uebersetzung fertigen kann, und zwar bei geschlossenem Präparationsheft. Wie bringt man's aber dahin, daß der Schüler eine ganze und zwar brauchbare Vorbereitung im Kopfe hat?

Es ist gewiß das zweckmäßigste Verfahren, wenn man in den ersten Grammatikunden einige Male in der Schule ein Viertel oder Drittel des zu präparirenden Pensums gemeinschaftlich durchnimmt und zeigt, wie man die Satzglieder nach einander gewinnt, wie man über den Sinn und die Formen der Wörter nach einander zu Rathe gehen muß, wie ein rechtschaffener Schüler nicht abläßt, bis er irgend einen erträglichen Sinn gefunden und seine ganze Aufgabe so weit gefördert hat, daß er ohne viel Aufenthalt mündlich erponiren und componiren kann. Anfangs thut man wohl, nur kleine Aufgaben zu geben, allezeit aber ist auf sorgfältige Einhaltung eben beschriebenen Verfahrens zu achten.

Jede Woche soll ein Proloco gefertigt werden, das jedoch von solcher Qualität und Ausdehnung sei, daß es in einer Stunde auch von den mittelmäßig begabten Schülern bemeistert werden kann. Es wird nur den Schwächeren gestattet, die Arbeit zuerst ins Conceptheft und dann von da ins Compositionsheft zu schreiben. Widme den Arbeiten die genaueste Durchsicht und nach dem Erfund bestimme den französischen Locus. Auf die lehrreiche Erläuterung der wichtigsten allgemeiner vorgekommenen Fehler folgt eine sorgfältige Reinschrift in dasselbe Heft. Natürlich muß diese ebenfalls durchgesehen werden.

Bemerkungen zur Schreibunde. Hier werde besonders die *langue parlée* berücksichtigt. Auf Correctur, Reinschrift, mündliche Exposition folgt von Seite des Lehrers die Benützung des im Stücke liegenden Wörter- und Formenmaterials zu den mannigfaltigsten Sprechübungen. Wenn aber für irgend eine französische Lection eine gewissenhafte Vorbereitung unerlässlich ist, so ist es für diese.

Daß auf diese Weise entstehende Musterstückheft ist eine werthvolle

Ergänzung des französischen Lesebuchs in diesem und den folgenden Cursus.

Aufgabe des mittleren Cursus.

Die ganze schulmäßige Formenlehre soll planmäßig durchgenommen, zur Erkenntniß gebracht und zur Sicherheit angeeignet werden vom ersten bis letzten Redetheil, besonders die unregelmäßigen Conjug., subjonctifs etc. Dazu kommen wohl noch die Arten des Hauptsatzes und Nebensatzes sammt den wichtigsten Abschnitten der Wortbildungslehre. Nachdem der untere Cursus vornehmlich auf Angewöhnung an den rechten Gebrauch, auf einige Handhabung der Sprache von elementarem Charakter, auf lebendiges Können, auf empirische Kenntniß hingearbeitet hat, muß nun im mittleren das gewonnene Material nicht bloß vermehrt, sondern allermeist aufgehellert werden; der Schüler muß in die Gründe der einzelnen Sprachweisen hineinschauen, die Regeln auffassen lernen und solche mit Bewußtsein anwenden können. Zu der Praxis und Technik, welche der untere Curs ausübte, muß nun die nöthige Theorie kommen oder, wie Delaveaux sagt l. c. p. VII, zu der *connaissance de l'usage des observations sur l'usage, c'est-à-dire, les principes.*

Lösung dieser Aufgabe.

Es finden Grammatik- und Schreibstunden statt. Für die Grammatik sollten Sommers und Winters sechs wöchentliche Stunden angesetzt sein. Da die Schüler schon sehr viele sprachliche Anschauungen vollzogen haben und schon ein gut Theil der Sprache durch Uebung angeeignet und durch beides besonders auch das Sprachgefühl gepflegt worden ist, so wird nun die Grammatik leichter und schneller und mit weniger Unlust betrieben werden können. Alle Paradigmen müssen durch den Schüler so viel möglich selbst gewonnen, sodann aufs Ueberschaulichste verzeichnet, genau gelernt und oft repetirt werden; besonders gilt dieß von den Formen der verbes irrégulières. Vieler Sorgfalt, Veranschaulichung und Pflege bedürfen aber auch die pronoms, adverbs und conjunctions. Jeden Tag müssen französische Musterätze repetirt werden. Voraus geht das genaue Vorlesen derselben durch den Lehrer und das pünctliche Nachsprechen durch einzelne Schüler. Die Regeln werden unter Leitung des Lehrers von den Schülern selbst gewonnen durch Abstraction aus den Expositionsbeispielen. Formulire sie so scharf und so kurz als möglich; so allein können sie ein festes Gedächtnismaterial werden, was durchaus nothwendig ist.

Dem Exponiren und Componiren in der Classe müssen sorgfältige Präparationen des Schülers vorangehen, in der Weise, daß letzterer sich nicht eher zufrieden geben darf, als bis er eine mündliche Uebersetzung seiner Aufgabe zu liefern im Stande ist. Sobald die Schüler ein wenig erstarbt sind, läßt man sie das präparirte Uebungsstück der Grammatik nur noch bei geschlossenem Buche exponiren oder componiren. Bei dem Erkeren sage den französischen Satz je nach Umständen ganz oder theilweise vor; alle Schüler sehen dir dabei auf den Mund; wer aufgerufen wird, wiederholt das Vorgesprochene; ein Anderer gibt seine Uebersetzung und stellt den Inhalt heraus; ein Dritter spricht die gutdeutsche Version aus und ein Vierter repetirt schließlich wieder den französischen Satz. Beim Componiren kann man ein ähnliches Verfahren beobachten. Daß auf solchem Wege der Schüler zu angelegentlicher Präparation vor dem Unterricht, zum scharfen Aufmerken, zum Sprechen u. in demselben genöthigt und überhaupt viel Leben erzeugt wird, kann nicht in Abrede gezogen werden. — Im Uebrigen mag hier gelten, was für diesen Gegenstand in Cursus I festgesetzt wurde. Ebenso wie dort werden auch hier die Proloco abgehalten.

Wöchentlich sollten ferner drei Schreibstunden gegeben werden. Dictiren, Corrigiren, Abschreiben, Uebersetzen, Durchsprechen der Musterstücke ganz ähnlich wie in I. Stets halte man streng auf genaue Aussprache und gutes Lesen. Nachlässige eu, e und é, je, ge u. müssen durchaus immer gerügt werden.

Ist die Aufgabe des zweiten Cursus in diesem Sinn behandelt worden, so wird wohl die Mehrzahl der Schüler am Schlusse des vierten Jahres seines französischen Unterrichts im Stande sein, genau zu hören und die einfachere französische Erklärung des Lehrers zu verstehen. Das Sprechen ist ein richtiges, geläufiges Nachsprechen geworden; daneben kommen die Anfänge des Selbersprechens zum Vorschein. Im Lesen gelingt es, einfache Erzählungen, oder Gespräche, oder Briefe zu verstehen und verständlich und ohne falsche Aussprache vorzutragen. Das Schreiben sollte ohne Fehler der Formenlehre vor sich gehen, was sowohl die Uebersetzungen als die Dictées beweisen können.

Aufgabe des oberen Cursus.

Die ganze schulmäßige Syntax, der Kern und Lichtpunkt der Grammatik, ist zum Verständniß zu bringen und anzudeuten, d. h. ein Moment des französischen Satzbaues um das andere, ein syntaktisches Gesetz nach dem andern soll erkannt und sodann bis zu fertigem Gebrauch

eingeeübt werden. Zugleich haben mannigfache Wiederholungen die Formenlehre und die Resultate der Wortbildungslehre im Besitze des Schülers zu sichern, das Sprachmaterial zu vervollständigen und lebendig zu erhalten. Neben der Theorie der Satzlehre ist also wiederum Praxis, Technik die Hauptsache, jedoch in der Art, daß rationelle Einsicht und praktische Fertigkeit sich das Gleichgewicht halten.

Lösung dieser Aufgabe.

Im fünften und sechsten Jahre des französischen Unterrichts finden sich in den Schulen meist nur sechs bis sieben Stunden vor. Mit diesem Minimum kann ausgereicht werden, wenn die zwei vorausgegangenen Cursus ihre Obliegenheiten erfüllt haben. Im Winterhalbjahr müssen vier Stunden der Grammatik, zwei der Ehrestomathie und eine dem Dictée zugetheilt werden, im Sommerhalbjahr dagegen drei Grammatik-, zwei Ehrestomathie- und zwei Dictéesstunden stattfinden. Jedenfalls sind wenigstens drei Grammatikstunden und in allen viel Aufmerksamkeit und geistige Frische erforderlich, sonst kann die Syntax in Zeit von zwei Jahren wohl gelehrt und verstanden, aber nicht eingeübt werden, was dem Schüler doch die Hauptsache bleiben muß. Für das klare Erfassen der syntaktischen Beziehungen, Verhältnisse u. s. w. muß alles Mögliche geschehen. Hierbei ist sehr zu wünschen, daß der Unterricht den heutigen Stand der französischen Sprachwissenschaft nicht außer Acht lasse, daß der alte Mechanismus verlassen und besonders auch für lichtvollere Ordnung, tiefere Erfassung gesorgt werde. Der rechte Schüler kann seinen Subjonctif oder seinen Defini aller Orten setzen im Bewußtsein der Gründe; der nach altem mechanischem Brauch angeleitete setzt ihn nur in Folge dunkeln Meinens oder lang eingehaltener Angewöhnung. Die Regeln müssen sämmtlich zu einem Wissen durch den Verstand erhoben werden; in alle muß die Erkenntniß des Grundes hineinleuchten, so weit es immer möglich ist.

Die mündlichen Uebersetzungen zum Behufe und als Resultate der Präparation müssen immer genügender ausfallen; Exponiren und Compariren bei geschlossenem Buch und Hest nöthigen den Schüler, wie im zweiten Cursus, zur Erfüllung seiner Präparationspflicht. — Recht streng muß auf genaues Memoriren der Mustersätze gehalten werden.

Sind die seitherigen Compositionsübungen von rechter Art gewesen, d. h. beständige Uebungen der Urtheilskraft, des Gedächtnisses und Geschmacks, und fahren sie fort, dieß zu sein, so müssen nun die Expositionsübungen der Ehrestomathie, d. h. die Uebungen in der

französischen Lectüre, nicht selten Befriedigung und Genuß gewähren. Denn dort, in den Compositionsstunden, sind vornehmlich die Grammatikalien getrieben worden; hier sucht man in etlichen Musterwerken zu lesen und die Autoren so lieb zu gewinnen, daß der Schüler sie nachher als Erwachsener weiter zu lesen wünscht.

Wenn man nun dieses festhält, nämlich, daß die Autoren der Lectüre und nicht der Grammatikalien wegen da sind, daß die Exposition zunächst sich selbst Zweck sein muß, so ist für die Behandlung der französischen Chrestomathie, d. i. für Lectüre, Exposition und Exegese derselben nur noch Folgendes zu sagen: Auf das Vortragen in reinen Lauten und mit Ausdruck ist hierbei zuerst zu sehen. Dann folgt die Controle der Präparation, wo schnell so viel abgefragt wird, als zur sprachlichen Erklärung nothwendig ist. Bei der Exposition hilf dem Schüler vor Allem zur richtigen Erfassung dessen, was gesagt werden will, und zeige, wie Form und Inhalt adäquat sind.

Ist dies erreicht, so hilf den erkannten Gedanken so auszubringen, wie es in guter deutscher Sprache durchaus geschehen muß. Nunmehr kann sich die Exegese ganz kurz fassen. Die eigentliche Erklärung liegt schon in der deutschen Uebersetzung; so wird sich's nur hier und da um eine sachliche oder lexikalische, seltener um eine Erörterung aus der Formenlehre oder aus der Syntar handeln. Weise nach, wie in den Fällen, wo zwischen der französischen und deutschen Vocabel keine völlige Congruenz erreicht wird, durch andere Satzglieder, durch ein Dazuthun oder Weglassen der Sinn des Originals völlig wieder zu geben ist; zeige ferner, wie Phrasen zu gewinnen sind. Neben schriftlichen Expositionsübungen sind gelegentlich auch mündliche und schriftliche Imitationen am Platz, in denen dann Genuß, Numerus, Person., Casus, Modus, Tempus geändert sein mögen.

Die Schreib- und Sprechstunden werden meist nur im Sommerhalbjahr vorkommen können, jedenfalls sollten wenigstens zwei in der Woche stattfinden. Ueber den Inhalt und die Behandlung der Dictées ist oben schon das Nöthige bemerkt; hervorzuheben ist nur noch, daß allermeist auf Fragen und Antworten in französischer Sprache gesehen werden muß, was aber, beiläufig gesagt, in den Grammatik- und Chrestomathiestunden ebenfalls so viel als möglich einzuhalten ist.

Sollte es nun nach sechs Jahren wohlgeordneten französischen Unterrichts nicht dahin gebracht worden sein, daß, wie Eingangs gesagt, der Schüler einfach gehaltene französische Erklärungen u. s. w. fassen könnte? In den meisten Fällen gewiß. Ebenso wird er im Stande sein, allerlei Antworten und Mittheilungen im mündlichen Verkehr in französischer

Sprache, und zwar ohne falsche Aussprache sowohl als ohne Fehler der Construction, zu geben. Jede leichte französische Prosa wird er lesen, verstehen und mit einigem Geschmac oder doch ohne herbe Verstöße gegen den guten Geschmac verdeutschen können. Dergleichen muß es ihm gelingen, allerlei leichte deutsche Prosa correct ins Französische zu übertragen, französisch Dictirtes niederzuschreiben und nach Einübung der üblichen Formen auch einfache Briefe, Rechnungen, Quittungen in dieser Sprache aufzusetzen.

III. Beiträge zur Methodik der einzelnen Uebungen.

a. Das Französische-Lesen.

In Bezug auf die Güte der Aussprache hängt der Schüler vollständig vom Beispiel des Lehrers ab: Grund genug für diesen, sich stets einer richtigen, wohlklingenden Aussprache zu bestreben. Bei uns in Schwaben muß sodann ganz vornehmlich auf richtige Behandlung der Nasales gedrungen werden. Hier findet bei den Schülern theils ein Verschwinden des Nasalismus statt: le son klingt meist wie le seau; theils Verzerrung desselben, so daß es eine Qual ist, die Aussprache von den Vorfällen in oder un zu vernehmen; theils zu viel Nasalismus: ramasser lautet, wie wenn geschrieben stände renmasser, nomination nonmination. Bei Bekämpfung dieser Uebelstände gilt es recht, nicht müde zu werden. Eben so anhaltend und geduldig dringe man vom ersten Tage an mit aller Consequenz auf den Unterschied zwischen e, eu und é, zwischen i und u, zwischen ui und oui (lui, er, hört man nicht selten ganz gleich mit Louis), zwischen b und p, d und t, c und g, j und ch, s und z u. s. f. Aber sicher steht es, daß viele dieser Verfehrheiten da niemals oder nur selten zum Vorschein kommen, wo die Schüler sich von der ersten französischen Stunde angewöhnten, ihre Aussprache, so oft es nur sein kann, von den Lippen des Lehrers abzulesen. — Alle Fehler, welche die schwäbische Aussprache des Neuhocho Deutschen verunstalten, treten gerne wieder im Französichen auf, und vereint erzeugen sie jenes unschöne oder geradezu widerwärtige Geschnarre, welches seltsamerweise von Manchen für französische Sprache gehalten wird. — Ferner sind besonders auch die Fehler gegen die Quantität der Silben zu bekämpfen; schwäbisches oder deutsches Silbenmessen schleicht sich gar zu gerne ein; ion, ieu, oi u. s. w. werden meist zweifilbig; j'ai donné klingt bei Etlichen nicht anders als schà tonne, wo sch derb und e als schwache kurze Nachsilbe erscheint; vous voulez lautet wie wü wüllē. Am besten wirkt hier wieder das unermüdete Vorsprechen und Vorfällen des

Lehrers. Ein brauchbares Mittel liegt aber auch im Chorlesen, wo Silbe um Silbe ihren Werth erhält, wo sich vornehmlich auch die abgeschwächten dumpflautenden e einüben lassen und wo allem Verschlucken und Abschleifen vollgültiger Vocale vorgebeugt wird.

Um Fertigkeit im Lesen mit richtiger Aussprache und gutem Ausdruck zu erzielen, ist erforderlich: vor Allem syntaktische Gewandtheit des Schülers; sodann, es lasse der Lehrer keinen einzigen unrichtigen Laut beim Schüler aufkommen; wiederum, er gestatte dem Einzelnen das Lesen in der Chrestomathie oder in den Dictéestunden nicht bloß bis zu einem Punct, sondern meistens einen kleinen Abschnitt hindurch.

Als bedeutsamer Nebengewinn des französischen Lesens erscheint in manchen Schulen eine Verbesserung oder Beseitigung einer großen Nachlässigkeit, nämlich unserer schwäbischen Aussprache des Neuhochdeutschen.

b. Das Französisch-Schreiben.

Wenn von Anfang an streng auf die genaueste Lauterzeugung beim Lesen, Vor- und Nachsprechen Rücksicht genommen wird, so können schon im ersten Kurs, ja schon im ersten Jahr desselben Dictirtschreibübungen aufgenommen werden. Ist das Dictée, das aus kleinen Phrasen der Umgangssprache, so wie aus einfach stilisirten Erzählungen bestehen muß, corrigirt und abgeschrieben, werde es übersetzt, auswendig gelernt und das Memorirte öfter wiederholt. Im mittleren und oberen Kurs wird dieß auf geeignete Weise fortgesetzt. Hierbei hat sich als recht zweckmäßig erwiesen, die in der Sprechstunde gewonnenen Phrasen, mit Auswahl, hinter das Dictée beizufügen; sie werden nämlich auf diese Weise sicherer angeeignet und können beliebig oft repetirt werden.

c. Das Französisch-Memoriren.

Ein reicher Wortschatz, unverlierbar eingeprägt, ist, wie schon gesagt, eine wesentliche Bedingniß des Französischkönnens. Weil aber nur Uebung Meisterschaft verleiht, so muß jeden Tag eine französische Memorirungsaufgabe besorgt werden; dieß sei stehende Regel durch's ganze Schuljahr, von der nie eine Abweichung gestattet ist. Daß diese Aufgabe in Ansehung der Größe und Schwierigkeit allmählig gesteigert werden soll, braucht kaum berührt zu werden. Was aber soll memorirt werden? Erstens Vocabeln.* Hierbei ist jedoch vor dem ziemlich häufigen Brauch zu warnen, nach welchem man bei den Schülern von Anfang nicht streng darauf sieht,

* Delaveaux, l. c. p. XVII sagt aber: Ne faites point apprendre les mots isolés; faites apprendre des phrases pour en tirer des mots et non des mots pour en former des phrases.

daß sie das Substantif stets mit vorgeſetztem Artikel lernen und ausſprechen; ein Brauch, der nicht als Kleinigkeit zu behandeln iſt, da er, wie gewiß Mancher aus Erfahrung weiß, den Erfolg des Subſtantivlernens ganz in Frage ſtellt. Ferner: In manchen franzöſiſchen Schulgrammatiken iſt der franzöſiſchen Vocabel eine deutſche oder auch ein Paar angefügt, die nicht ſelten von der Art ſind, daß man dadurch weder die eine noch die andere Bedeutung des Wortes genau erfährt. Was iſt die Folge davon? Ohne genaue, ohne gründliche Kenntniß keinerlei ſicherer Gebrauch. Weil der Schüler die Bedeutung des Wortes in ihrer ſcharfen Umgrenzung, nach ihrem innerſten Leben, von Anfang an nicht erfuhr, ſo kann er ſein Erlerntes nie mit Sicherheit anwenden; vergeblich hofft er bei ſeinen Ueberſetzungen das Rechte getroffen zu haben und wird zuletzt vor lauter Unſicherheit und Verwechslungen muthlos, anſtatt daß er mit Freudigkeit arbeitet. Aus dieſem Grunde ſollte dahin getrachtet werden, daß in den Leſe- und Schreibſtücken des propädeutiſchen Curſus, ſo wie in den folgenden Ueberſetzungen jedes neue Wort in ſeiner Grundbedeutung, in ſeinem klaren, ſcharf umgrenzten Verſtande anerkannt und gelernt würde, hernach, wo es ſein muß, die abgeleiteten Bedeutungen. Wenn auf dieſem Wege der Grundgedanke der Sprachwurzel aufgedeckt worden iſt, hat man einen feſten Kern erlangt, an den ſich ſpäter vielerlei weitere lexikalische Formen als eben ſo viele Hüllen anlegen laſſen. Am beſten wäre jedoch durch ein dem franzöſiſchen Sprachbuche einverleibtes Vocabulaire rationeller Art zu helfen, in welchem die Wörter nach Wurzeln und Familien angeführt ſind.

Zweitens ſollen auch von frühe an Sätze auswendig gelernt werden, natürlich nur muſtergültige. Sie werden meiſt der Grammatik zu entnehmen ſein, können aber auch in den Dictées oder der Chreſtomathie gefunden werden. Sollte man dieſe Memorirſätze nicht als claſſiſche Loci memoriales zuſammenſtellen? Nach allen Seiten hin hätte man dann eine anſchauliche Grundlage, ein gemeinſames, feſtes Eigenthum, das alle Seiten und den ganzen Gang der Grammatik repräſentirt, ein Buch lebendiger Exempel, das beſonders den Schwächeren oft und viel bündige Hilfe leiſten könnte. Drittens laſſe man auch kleine zuſammenhängende Stücke memoriren; hiebei überzeuge man ſich aber, ob der Schüler das Verſtändniß des Ganzen hat, und ob er die einzelnen Wörter fehlerfrei kann.

Dem mittleren Curſ liegt neben dem Memoriren der Vocabeln und Phraſen beſonders noch das der Declinationen und Conjugationen ob. Dieſe müſſen, wie ſchon angegeben, vollſtändig, aber überſichtlich geſchrieben vorhanden ſein und danach gründlich eingeübt werden. So oft Un-

sicherheit sich zeigen und der Schüler errathen will, was er gründlich wissen muß, ist eine Repetition vonnöthen. Solche ist dann dem Einzelnen jederzeit sogleich aufzulegen, sollte aber nur in besondern Fällen schriftlich erfolgen müssen.* Aber auch eine allgemeine, regelmäßige Repetition der Verbal- und Nominalformen, etwa von vierzehn Tagen zu vierzehn Tagen oder alle vier Wochen, möchte zuträglich erscheinen, kurz Alles, was dazu dient, eine möglichst vollkommene Präsenz in grammatischer und onomatistischer Beziehung herzustellen. Wenn sie auf den einzelnen Stufen nicht erreicht wird, ist vornehmlich auch die folgende wichtige Uebung erschwert.

d. Das Französisch-Sprechen.

Man braucht nicht gemein utilitarische Rücksichten zu haben, wenn man der Ansicht ist, daß in den Realschulen viel mehr nach Erlangung einiger Geschicklichkeit im Französisch-Sprechen getrachtet werden sollte, als gewöhnlich geschieht, und zwar aus folgenden Gründen: 1. Der materiale und eigentlich der nächste Hauptzweck des französischen Unterrichts, das Französischkönnen, wird ohne Erlangung dieser Fertigkeiten nur bruchweise erreicht. Sprachfertigkeit schließt Sprechfertigkeit in sich; eine Wahrheit, die zwar schon sicher in sich selbst ruht, welche aber bestätigt wird durch die heutiges Tages allgemein anerkannte Erfahrung, daß Jeder, der eine lebende Sprache nur lesen und übersetzen kann, so lange zwischen sich und ihr eine Kluft verspürt, bis er sie zuletzt auch schreibt und spricht. Aber nicht bloß dieser sprachlichen Bildung wegen wird Sprechübung gefordert, sondern besonders auch, weil das Leben sie verlangt. Und dieß ist der zweite Grund. Es ist unumstößlich, so wie die Handels- und Gewerbs- und geselligen Verhältnisse Deutschlands jetzt einmal gestaltet sind, brauchen unsere Schüler Anleitung zur Fertigkeit im Sprechen und haben Vortheile davon, wenn sie zum Geschäft übergehen. Daß diesen zweiten Grund viele Väter und Mütter schon seit lange her einsehen oder doch fühlen, kann nicht in Abrede gezogen werden, ja auch manchem älteren Schüler dämmerte schon der Gedanke auf, er sollte eben im französischen Unterricht auch zum mündlichen Gebrauch gewöhnt werden. Da demzufolge kein Zweifel über die Nothwendigkeit dieser Uebungen obwalten kann, nur noch einige Worte über die Möglichkeit der Ausführung. In dieser Beziehung kann mit Sicherheit gesagt werden, 1. verständig geleitete Sprechübungen machen Allen Freude,

* Hier aber gilt vornehmlich Jourtau's Wort: »Quant au nombre et à la longueur des devoirs, il faut réduire le travail aux seuls exercices réellement utiles et éviter les fatigues superflues.« l. c.

denn sie zeigen, daß man etwas kann, und wirken von Anfang an als ein Sporn zu Fortschritten. 2. Sie können in befriedigender Weise getrieben werden, ohne im Geringsten den französischen Unterricht als ein Mittel zu idealer und historischer Bildung zu beeinträchtigen, oder den Lehrer zum ordinären Sprachmeister zu erniedrigen oder zu einem Sonnen- und Gouvernantendienst zu nöthigen. Auf welche Art die Uebungen einzurichten sein möchten, ist auf früheren Seiten angegeben worden. Wie im ersten Cours bemerkt ist, kann bei den Lese- und Schreibübungen der Stoff so gewählt und gehandhabt werden, daß sich von den ersten Stunden an allerlei Sätzchen zusammensetzen lassen, besonders solche, die für den Schüler lebendig und anregend und wegen des täglichen Gebrauchs wünschenswerth sind. Diese müssen sorgfältig memorirt, in Fragen und Antworten aufgelöst werden u. s. w., so daß geläufiger Gebrauch möglich wird. Die Conjugation von avoir und être, so wie die Indicatifformen des présent, des futur, des indéfini, die regelmäßigen verbes, die baldmöglichst in der Lese- und Schreibstunde auftreten, können duzendmal in allen vier Formen hergesagt schon bis zum Schluß der zwei ersten Jahre französischen Unterrichts ganz ansehnliche Zungengeläufigkeit und Lautferligkeit geben.

Als weiteres Mittel zu Sprechübungen erscheint später die Repetition und gelegentliche Modificirung der Phrasen im Dictée. Besonders werth zu schätzende Veranlassung bieten sodann die Erzählungen des Dictéeheftes. Sehr nothwendig ist hiebei, daß sie anfangs in den einfachsten Constructionen abgefaßt seien. Bei der mündlichen Behandlung folgt auf sorgfältiges Vorlesen des Lehrers und ebenso genaues, aber stets gehörig lautes Nachlesen des Schülers eine einfache, aber ja nicht durch Langweiligkeit oder Grammatistren ermüdende Analyse; die Wörter, Wort- und Satzformen werden benützt zu allerlei französischen Fragen und der Lehrer wird helfen, daß der Schüler aus dem Vorliegenden und dem sonst schon bekannten Stoffe eine französische Antwort, wohlverstanden stets in einem ganzen Satze, zu Tage fördere. Leeres Geplauder oder Geschwätz ist hier sehr leicht unmöglich zu machen. So oft eine incorrecte Ausdrucksweise, ein Germanismus, ein Pfuschen im Wort oder in dem Satzbau u. dgl. sichtbar ist, so hilf nach; gib das Richtige, das nicht selbst gefunden werden kann, und begründe es so weit möglich. Bald kann man nun den Versuch machen, sich die Erzählung französisch nacherzählen zu lassen, und wenn der Lehrer fleißig und geschickt durch französische Fragen nachhilft und zu Verbesserungen hinleitet, so wird er bald erfahren, wie seine Mühe nicht vergeblich ist. — Auf diese Weise kommt schon in einem Jahr leicht ein halb Duzend kleiner Geschichten so in den Besitz der

Schüler, daß sie dieselben ohne große Mühe und ohne zu viele Fehler nachzählen können. Diese Uebungen werden durch alle sechs Jahre fortgesetzt; mancherlei schriftliche Aufgaben lassen sich daran anknüpfen, besonders auch die, daß man schwieriger geschriebene Erzählungen in lauter einfache Sätze auflösen läßt u. dgl. — Im oberen Cours bringt die Eregese der Lectüre vielfach Gelegenheit zum Französisch-Sprechen-hören und Französisch-Sprechen, die ernstlich benützt werden sollten. — Es sind aber noch weitere Reizmittel und Uebungen da. Hier nur noch eine Andeutung. Um das eigene Sprechen anzuregen, schaffe folgende Gelegenheit: Laß jeden Schüler für jeden Tag einen kleinen französischen Satz, irgend eine Mittheilung aus der Zeitung oder ein Stadtereigniß enthaltend, in sein Conceptheft niederschreiben. Dieser Satz muß in der Schule schnell auswendig hergesagt werden; gute Sätze werden mit Anerkennung oder Beifall entgegengenommen; finden sich gar solche, die irgendwie besonders lieblich und löblich sind, so trägt sie der Lehrer in sein Schulnotizenbuch ein, um gelegentlich Gebrauch davon zu machen. Rechnet man nur vierzig Schulwochen, so fertigt sich der Schüler im Jahr bei dieser Uebung 240 Sätze! — Warum können so viele unserer Realschüler in der Schule und außer derselben trotz mehrjährigen französischen Unterrichts nicht den einfachsten französischen Satz aus sich selbst in der Rede hervorbringen? Weil sie meist nur die gehobene Sprache der Bücher kennen gelernt haben. Daß sie mit derselben nicht beikommen dürfen, wenn sich's um eine Mittheilung in Sachen des alltäglichen Lebens handelt, sagt ihnen der Instinct deutlich genug; es fehlen ihnen die Worte für die gewöhnlichsten Dinge, Thätigkeiten und Erscheinungen eben so wohl als die gebräuchlichen Formen der gewöhnlichen Rede. Neben der strenger gehaltenen Büchersprache, wie sie die französische Schriftwelt bietet, muß daher besonders auch auf die *langue parlée*, die leichter geschürzte Sprache des mündlichen Verkehrs nach Wort und Formen Rücksicht genommen werden. Noch besser vielleicht, wenn letztere der Einführung in die erstere geradezu vorangeht. Denn in ihrem Bereiche allein ist fruchtbare Sprechübung möglich; hier löst sich die Zunge unvermerkt und bahnt sich am ehesten die Lust und der Muth zum Französisch-Sprechen. Wer möchte nun zweifeln, daß der Schüler nach solchen Uebungen vom achten bis vierzehnten Jahre nicht zuletzt eine erträgliche Fertigkeit im einfachen Ausdruck und besonders auch einige Geschicklichkeit in der Umgangssprache sich sollte angeeignet haben? Aber nochmals sei es gesagt, den Anfang hiezu muß er schon im ersten Beginn des französischen Lernens machen, nicht erst, wenn er die Theorie des Satzes einübt. Geschieht Letzteres, kommt man im vierten, fünften oder gar erst im letzten Schuljahr mit französischen

Fragen und verlangt französische Antworten, so wird nicht viel Freude erlebt, denn dieser Syntarschüler ist weder gewöhnt, französisch gesprochenes zu verstehen, noch selber französisch zu reden; auf's Gewöhnt- und Geübtsein kommt's hier vornehmlich an. Daher von Anfang an Sprechübungen, im engen Anschluß an die erworbenen Wörter und grammatischen Formen und als Mittel zur innigen Aneignung des Erlernten, und wiederum: Sobald es sein kann und so viel es sein kann, für den ganzen französischen Unterricht lebendiger Gebrauch der französischen Sprache von Seiten des Lehrers und Schülers.

e. Das Uebersetzen.

Mit dem größten Rechte sieht unsere ältere vielersfahrene Schwester, die lateinische Schule, in den Expositions- und Compositionsübungen kostbare Mittel zur Erlangung ihrer Zwecke. Können diese Uebungen nicht auch in der Realschule reichliche Früchte tragen? Ganz sicher. — Bei beiden handelt es sich bekanntlich um das Verständniß und die Uebertragung der Wort- und Satzformen der einen Sprache in die andere, d. h. um Ergründung und Reproduction eines gegebenen Gehaltes, um Erprobung und Uebung der lexikalischen und syntaktischen Kenntnisse. Beide sind zugleich die wichtigsten Stücke und Kriterien des Sprachunterrichts, bei beiden ist es also im höchsten Grade erforderlich, die Schüler zu voller Thätigkeit zu veranlassen.

Geht man von diesen Grundanschauungen aus, so wird sogleich zugegeben werden müssen, daß in Bezug auf das Exponiren und Componiren die Nothwendigkeit einer Präparation außer aller Frage steht. Das rechte Präpariren aber, das bildende, förderliche Vorbereiten, das eigene, selbstständige Zumvorausdurchforschen ergibt sich den Schülern nicht von selbst; es muß daher gelehrt werden.

Schon oben in der Darstellung des ersten Cursus wurde angedeutet, wie diesem Zwecke bei den Anfängern entsprochen werden kann; werfen wir noch einmal einen Blick darauf. Man verwendet einige Male die letzte Viertelstunde der französischen Lektion, um mit den Schülern einen Theil der Präparation auszufertigen; man gibt ihnen zuerst Anleitung, wie nach einander die Haupt- und Nebenglieder des Satzes aufgefunden werden; alsdann lehrt man sie die Wortformen dieser Glieder behandeln und dann, wie man zu verfahren hat, bis man den rechten Sinn für jedes Wort aus dem Wörterbuche oder der Grammatik entnommen hat.

Ist der Sinn im Einzelnen festgestellt und der Zusammenhang gewonnen, veranlaßt man die Schüler noch, die Exposition in richtigem,

gefälligem Deutsch auszusprechen. Was auf diesem Wege in das Präparationsheft kommt, muß allezeit auswendig gelernt werden; denn daß in der Lektion das Heftchen geschlossen bleibt, versteht sich von selbst. Dieß Alles scheint mir die eine Hauptsache bei allem Präpariren. Hat der Lehrer etliche Male das Beispiel rechtschaffener Präparation gegeben, weiß der Schüler, wie er zu präpariren hat, so ist die andere Hauptsache, daß ein solches Präpariren bei ihm zu steter Gewohnheit werde. Wie kann man das erreichen? Eine fleißige Besichtigung der Präparationshefte ist ganz gut, aber nicht ausreichend. Das Wichtigste scheint mir vielmehr, daß der Lehrer Tag für Tag mit ruhiger Consequenz an dem Ausspruch festhält: präparirt, d. h. zweckmäßig vorbereitet, ist nur derjenige, welcher zeigen kann, wie er gestrebt hat, die vorliegenden Wortformen oder Constructionen durch die Mittel seiner Grammatik, seines Wörterbuches und des sonstigen Unterrichts zu erfassen und sich klar zu machen und aus denselben den Sinn oder einen genügenden Sinn herauszufinden. Wer seine Hülfsmittel nicht erschöpft hat, wer sein Forschen nicht darthun kann, wer eine französische Vocabel mit der ersten besten deutschen seines Wörterbuches versteht u., ist ganz einfach nicht präparirt. Diese Ansicht nur auszusprechen oder vor den Schülern zu predigen, thut's freilich nicht, aber diese Forderung eben so billig als umsichtig zur Geltung zu bringen, wird helfen.

Dieß wären also die eigentlichen Grundlinien des Verfahrens für alle Cursus. Was etwa im zweiten oder dritten Cursus noch im Besonderen zur Präparation erfordert wird, kann der Schüler immer aufs Neue aus den Fragen ersehen, die der Lehrer vor dem Erponiren und Componiren an ihn richtet; und welche Nothigung für redliches und verständiges Präpariren darin liegt, daß man die Uebersetzungen aus der Grammatik möglichst oft auswendig vornehmen läßt, ist schon ausgesprochen worden.

Je zweckmäßiger aber präparirt wird, desto baldere kommt die Zeit, wo man sich ohne viel Mühe präparirt, und desto näher rückt man dem Endziel aller Präparation, der Stufe, auf welcher man präparirt ist.

Man sieht, wer diese Aufgabe recht löst, erfüllt eine der schwierigsten der ganzen Lehrertätigkeit. Erreiche man nun mehr oder minder viel, das ist jedenfalls Erfahrungssache: auf leichtsinniges Präpariren folgt durchweg ein unerquickendes, gedanken- und geschmackloses Uebersetzen, eine Arbeit, der von den Vortheilen einer rechtschaffenen Uebersetzungsübung nicht entfernt etwas zu Gute kommt.

Gehen wir nun zum Exponiren selber. Wir unterscheiden mit Bestimmtheit die Expositionen in der Grammatik von denen in der Chrestomathie.

Bei den ersteren mögen, bis die Schüler erstarbt sind, immer folgende fünf Momente zu behandeln sein: 1. der Satz wird laut gelesen; 2. der Lehrer veranlaßt durch seine Fragen den Schüler zu auswendiger Mittheilung über die Bedeutung der Wörter, zur Angabe des Geschlechts, der Primitiva etc. und hilft die französischen Vocabeln so oft als möglich in ihrer wurzelhaften Bedeutung erkennen; 3. wörtliche Uebersetzung; 4. Auffuchen und Angeben des Sinnes, des Gedankens, wobei durch Fragen die Gliederung der logischen und der syntaktischen Momente herausgestellt wird; 5. bei geschlossenem Buche die deutsche Uebersetzung als ein Zeugniß, daß der Schüler des Inhalts und der Formen sich bemächtigt hat. Ein großes Bildungsmittel liegt aber hier darin, daß man bei diesem Uebersetzen mit Ernst und Beharrlichkeit das laze, bequeme, incorrecte Wort, den ungenauen, undeutschen, provinziellen Ausdruck, die schleppende Construction, die unschöne Verbindung zurückweist und ahndet. Der Lehrer darf, und wenn er auch für einige Zeit den Schein der Pedanterie auf sich laden sollte, eben nur den deutschen Ausdruck und die erschöpfendste Satzbildung gelten lassen. Ganz besonders darf er sich aber nicht zufrieden geben, wenn träge Schüler gewisse französische Wörter ein für alle Mal auf die gleiche Weise wiedergeben wollen, ohne Rücksicht darauf, ob es hier möglich ist oder nicht.

Mit dem Exponiren aus der Chrestomathie verhält es sich in Manchem ganz anders. Wenn man an diese Uebung gelangt, sind Grammatik und Onomatik der Hauptsache nach vorausgegangen und abgemacht; sie sind die Vorstufen, die man erstiegen hat, um nun in der Lectüre des französischen Autors die stofflichen Elemente der Styllehre vorzubereiten und zu gewinnen. Demzufolge finden hier nur die allernothwendigsten Grammatikalien Erörterung; das Hauptgeschäft bleibt das Lesen, das Eingehen in Inhalt und Geist, das Einführen in die fremde Auffassungs- und Ausdrucksweise. Besonders durch eine einfache, klare Interpretation gelingt es, den Schüler dahin zu vermögen, daß er den Gedanken des Autors nachgehe und sie in ihrem Zusammenhang begreife. Was die Formen betrifft, so sollte er durch eben dieses Mittel wenigstens fühlen lernen, an welchen Stellen der Verfasser Etwas mit Vortheil, Würde, Schönheit oder Kraft ausgedrückt hat. — Bei der Uebersetzung ins Deutsche verlange wiederum ein wohlgerüstetes Maß Genauigkeit und fürchte die Unpünctlichkeit, wie wenn ein dreifältiger Unsegen auf ihr ruhte. Der Schüler drücke aber gleichwohl den Gedanken

des Autors als aus seinem eigenen Ich kommend, d. h. so ursprünglich als möglich aus und vermeide Anlehnung und Entlehnung, so oft sie Zeichen der Schwäche sind. Das Schönste ist erzielt, wenn der Schüler auf diesem Wege so weit kommt, daß er gewohnheitshalber mit einer andern als guten und schönen Uebersetzung nicht zufrieden ist.

Daß die Uebungen in der Chrestomathie schließlich noch für die Phrasologie benützt werden müssen, braucht nur erwähnt zu werden. Döderlein, ein Meister, wie wenige nur es werden, sagt irgendwo sehr einsichtsvoll: „Man nimmt durch jede Regel dem Schüler etwas, nämlich an Freiheit; durch jede Phrasis dagegen gibt man ihm etwas.“ Nicht nur wird durch diese französische Phrasologie das Wörterbuch vollständiger, sondern, indem sie zum freien Gebrauch der Sprache verhilft, auch erst lebendig.

Fassen wir nunmehr die leitenden Gedanken bei den Expositionsübungen nochmals kurz zusammen. Nur wenn bei der Präparation jeder Fall für sich selbst erwogen worden ist nach Inhalt und Form, nur wenn bei der Uebersetzung gesorgt wird, daß die Gedanken des Originals, einzeln und im Zusammenhang, im Geist des Schülers lebendig gemacht und in einer guten deutschen Uebersetzung mündlich und schriftlich wiedergegeben werden, nur dann stellen sich die Vortheile reichschaffener Expositionsübungen heraus; solche sind, neben heilsamer Geistesjucht, Bereicherung des Gedankenkreises und besonders Erzeugung eines deutschen Stils in Wort und Schrift, letzteres vornehmlich eine kostbare Frucht des französischen Unterrichts. „Wer aber im undeutschen Uebersetzen geübt worden ist“, sagt ein bewährter Meister, „kann kaum zum wirklichen Eindringen in den Sinn eines Schriftstellers gebracht werden. Man lernt nur pflichtmäßig wegübersetzen; die Aufgabe scheint dann das Uebersetzen, nicht das Verstehen; die Urtheilskraft wird nicht angestrengt, noch sonst ein geistiger Act vollzogen.“

Wenn anerkanntermaßen schon bei diesen Uebungen Namhaftes geleistet, Verstand und Urtheilskraft zweckmäßig angestrengt und der Geschmack ausgebildet werden kann, so ist dieß doch bei den *Compositionsübungen* in noch höherem Grade der Fall. Vor allen Dingen muß der Schüler in den vorgelegten deutschen Gedanken eindringen; erst, wenn er ihn versteht, ihn in der Gewalt hat, kann er ihn übersetzen. Zu dem letztern Zwecke sodann muß sein Gedächtniß die Elemente des Französischen nach Stoff und Form zur Auswahl bereit halten und seine Urtheilskraft muß mit Geschmack das Zutreffende erkennen, die gesammte Geisteskraft muß sich also mit Ernst so lange in den verschiedenen Geistes- und Sprachformen hin und her bewegen, bis der deutsche

Inhalt in einer selbstständigen französischen Form wiedergewonnen ist. Zum Dank hiefür wird aber auch das Wachsthum der gesammten geistigen Kraft des Schülers in hohem Maße gefördert und der Schüler im Laufe des Unterrichts nicht bloß zur Fähigkeit erhoben, sich erfolgreich geistig anzustrengen, sondern auch gewöhnt, geistig selbstthätig zu sein. Außerdem ist ja unbestritten, daß hier allein der Weg durchläuft, der zum Verständniß der fremden Schriftsteller führt: Vortheile genug, um auf tüchtige Führung dieser Uebungen in dem französischen Unterricht bedacht zu sein. Man kann Compositionen und Compositionen pro loco unterscheiden. Bei ersteren ist zum Voraus gewissenhaftes Präpariren die Hauptsache. Wenn sodann in der Schule mündlich übersezt wird, müssen natürlich wiederum alle Geschmacklosigkeiten, Germanismen u. s. w. vermieden, dagegen soll auf einen regelrechten Styl hingearbeitet werden. Der Durchsicht der schriftlichen Arbeiten ist die größte Genauigkeit zu wünschen. Wenn die Compositionsstücke eines Abschnittes der Grammatik durchgemacht sind, kann man etliche noch einmal mündlich durchnehmen lassen, um sich genau zu überzeugen, wie viel Sprache lebendig und gründlich angeeignet worden ist. Wöchentlich einmal kann eine französische Composition pro loco gemacht werden. Man Sorge dafür, daß das Thema nichts biete, was der Schüler nicht versteht; da ja, wie schon berührt, ein Uebersetzen als geistiger Act nur denkbar ist, wenn der zu übersezende Gedanke vorher erfaßt worden ist. Wiederum achte man darauf, daß es in der Schwierigkeit das rechte Maß halte, wobei zu beherzigen ist, daß man an der Ueberwindung angemessener Schwierigkeiten stets gewinnt. Wesentlich ist ferner, daß nur originaldeutsche Stücke gelesen werden, und ebenso, daß sich der Lehrer das pro loco selber übersezt. Wo das Letztere geschieht, wird die ganze Uebung an Nutzen gewinnen; denn in diesem Fall allein ist der Lehrer ganz in der Sache und weiß am besten das Richtige zu treffen. Wo das Erstere keine Berücksichtigung findet, wo statt deutscher Originalsätze deutsche Uebersetzungen aus dem Französischen vorgelegt werden, kann die ganze Uebung von vorn herein nur in geringerem Maße bildend wirken. Man sehe sich in den französischen Uebungsbüchern um, wo und wie man will, stets findet man: alle aus französischen Autoren übersezten deutschen Uebungsstücke sind zwar öfters gute Uebersetzungen, aber gleichwohl meist keine deutschen Stücke, d. h. sie alle wären anders beschaffen, wenn der Gedanke ursprünglich deutsch erzeugt und ausgebildet worden wäre; daß derselbe französisch empfangen und gedacht worden, zeigen Satzfügung, Cadenz der Satzglieder, Stylfärbung, kurz die ganze stylistische Darstellung. In der Composition solcher Stücke kann ich nicht gar viel mehr als Inter-

linearversion sehen, die ziemlich ferne steht jener Gymnastik, welche allenthalben erscheint, wo es sich darum handelt, deutsche Geistes-, Gemüths- und Sprachproducte in die französische Anschauungs- und Sprachweise überzutragen. Zudem sollte man fragen: ist denn der nächste Zweck der Compositionsübungen nicht der, den Schüler anzuleiten, wie er seine eigenen deutschen Gedanken oder überhaupt Deutsches richtig und gefällig mit den französischen Mitteln wiedergeben könne? *

Schließlich noch die Bemerkung, daß nur die Schüler, welche in diesem wahrhaften Componiren tüchtig geschult sind, genau und gründlich exponiren und mit Befriedigung einen Autor lesen können.

Zur Abwechslung und anderer Vortheile wegen kann man von Zeit zu Zeit noch folgende Uebungen eintreten lassen: ein früher schon mündlich oder schriftlich componirtes Stück trägt man entsprechend langsam im deutschen Original vor und läßt es unmittelbar französisch ins Reine hest schreiben; ein deutsches Stück soll à livre ouvert oder dictando ins Französische übertragen werden.

* L'enseignement d'une langue vivante a pour but de rendre les élèves capables d'exprimer aisément leurs pensées dans un idiome étranger, et de comprendre ceux qui le parlent. Fortoul, Ministre des Unterrichts in Frankreich, l. c.

Die französische Sprachforschung im Gegensatz gegen die deutsche.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

L'Allemagne, sagt das *Athenäum* in Nummer 4 dieses Jahres, est le vrai pays de la philosophie: c'est elle qui a réellement recueilli l'héritage de l'Inde et de la Grèce antiques. Sa langue, plus rapprochée que la nôtre de celle des Latins, de ces idiomes synthétiques parlés par les Hindous et les Hellènes, se prête davantage aux méditations de la pensée. Elle a moins de clarté que le français, que l'anglais, cela est vrai; mais elle peint mieux à l'esprit ces aspirations vers Dieu, ce sentiment de la nature, cette conscience d'appartenir à un grand tout, ces vues où la personnalité disparaît, où l'idée concrète s'efface, où l'abstraction s'empare puissamment de l'intelligence et la conduit à travers l'espace au-delà du monde périssable et sensible. L'allemand est un idiome essentiellement abstrait dans ses formes, et dès lors essentiellement métaphysique. Voilà pour la langue; voyons maintenant pour l'individu. La philosophie est une profession désintéressée, une science qui n'a rien de pratique et de matériellement utile. Elle ne peut donc être cultivée avec succès que par ceux qui ne posent pas avant tout comme but de leur existence la fortune et les jouissances physiques, et de ce côté l'Allemand l'emporte sur le Français. Il cherche la vérité pour elle-même; croit-il l'avoir trouvée, il est satisfait. Aussi voit-on fleurir au-delà du Rhin toutes ces connaissances qui traînent parmi nous une vie difficile et menacée, la philologie, l'esthétique, l'archéologie, l'histoire des religions et des institutions de l'antiquité. En France, la science est, pour le plus grand nombre, plutôt un moyen qu'un but; on cherche à faire son chemin par leur culture comme on le fait par la profession des armes, du barreau ou de l'administration. Aussi choisit-on d'ordinaire ses sujets d'études, non d'après l'intérêt réel des choses, mais de façon à arriver à quelque emploi, à une haute position dans l'enseignement ou à l'Académie. On évite surtout les questions brûlantes, celles de fond, parce que l'on craint de se faire des ennemis et que l'on cherche des protecteurs. Et puis, il y a parmi nous un instinct de sociabilité qui fait que l'on craint de se rendre singulier par ses livres et ses opinions; on aime à penser comme tout le monde; on se conforme avec une facilité incroyable aux idées reçues, et peu de

gens sont disposés à soumettre au creuset d'une appréciation critique des théories qui ont pour elles la mode et le bon ton. Comme le professeur français vit encore plus dans les salons que dans sa chaire, il n'a pas l'indépendance du professeur allemand, il doit compter avec les gens dont intérieurement il méprise pourtant la frivolité et l'ignorance. Tout ceci explique le peu de vie philosophique de la France, son défaut d'originalité et son culte des systèmes en vogue ; aussi sa philosophie participe-t-elle de nos jours, dans les hautes régions littéraires, de cette timidité propre à nos mœurs intellectuelles ; il n'y a que quelques enfants perdus de la science et de la société qui se permettent de l'indépendance. Ils passent pour des gens de fréquentation dangereuse : des gens plus haut placés les encouragent tous bas, mais nul ne se hasarde à marcher sur leurs traces. Dans un pareil état de choses la philosophie ne saurait prospérer, elle qui a besoin du grand air et qui ne redoute même pas les orages. Chez nous on vit en serre-chaude, et ce ne sont pas malheureusement les plus intelligents qui fixent à quel degré du thermomètre il est bon d'ouvrir le châssis. La politique se mêle d'ailleurs toujours à la philosophie. On ne dit jamais tout ce que l'on pense, et cette réserve, qui s'appelle le bon goût, arrête tout simplement la sève de l'esprit. J'avoue que je préfère un peu plus de hardiesse et d'originalité. Je ne comprends guère la profession de philosophie, si cette profession n'est qu'un vasselage des exigences du monde, si l'on y vit au milieu de perpétuelles appréhensions d'en avoir trop dit. Etc. etc.

Herr Alfred Maury spricht sehr verstimmt über sein Vaterland. Aber ein gewiß verzeihlicher Nationalstolz läßt uns sein Urtheil als unbefangen und objectiv auffassen. Die großen Verdienste Frankreichs um die Wissenschaft haben wir schon öfters Gelegenheit genommen, hervorzuheben ; man gestatte uns einmal, französische Wissenschaftlichkeit nach einer gewissen Seite hin einer Kritik zu unterwerfen. Wir wollen französische und deutsche Philologie, und zwar auf dem Gebiete der französischen Grammatik und Lexikologie, gegen einander abwägen. Trotz dieser speciellen Aufgabe haben wir nicht der Versuchung widerstehen können, das besonders die Philosophie betreffende Urtheil des Herrn A. Maury an die Spitze unserer Abhandlung zu stellen, um bei unserm Nachweise, daß in Frankreich eine gewisse Junft von Gelehrten ihr Wesen treibt, die über das Verdienst deutscher Philologen ungerecht urtheilt, von vorn herein durch die Bereitwilligkeit unserer Anerkenntniß, daß deutsche Gelehrsamkeit in Frankreich auch ihre richtige Schätzung und Würdigung findet, uns gerecht zu zeigen. Vielleicht hätte es dieses Hinweisen auf jene Stimme im Athe-

näum kaum bedurft, da es in der That bekannt ist, wie seit dem Anfange dieses Jahrhunderts das Urtheil der Franzosen wie über die deutsche Poesie, so auch über deutsche Wissenschaft viel weniger von National-eitelkeit alterirt, in manchen Kreisen sogar als ein aufrichtig unserm Vaterlande dargebrachter Tribut vollständiger Anerkennung erscheint, überhaupt aber einen gewaltigen Einfluß auf das geistige Frankreich ausgeübt hat.

Demogeot sagt in seiner französischen Literaturgeschichte: La tentative d'acclimater chez nous cette plante du nord (die deutsche Literatur, wie sie durch Göthe, Schiller u. s. w. vertreten war) dut en grande partie échouer. Mais elle pouvait, elle devait nécessairement, — et cela seul est un service immense, — produire dans notre littérature un ébranlement des vieux préjugés, et nous engager, par l'émulation, à redevenir vraiment Français, comme nos voisins étaient redevenus Allemands. En fait elle nous encouragea à secouer le joug de la *formule*, de la règle vaine établie par l'usage et qui ne repose point sur la raison. Man weiß, daß Kant, Hegel u. s. w. bedeutende Anhänger in Frankreich gefunden haben. Unsere Philologen, unsere Historiker ernteten seit dem neuen geistigen Aufschwunge unter der Restauration immer mehr Beifall und Bewunderung. Die Sorbonne athmete deutschen Geist durch Cousin, der Globe schenkte Aufmerksamkeit und Anerkennung unserer Literatur. Depuis 1829, sagt Demogeot, il n'a paru en France aucun livre de quelque valeur qui ne portât la trace des idées de Hegel sur la philosophie de l'histoire.

Die Revue germanique verfolgte keinen andern Zweck, als Frankreichs Blicke unausgesetzt auf Deutschland gerichtet zu halten und des letzteren geistige Schöpfungskraft fortwährend zu verfolgen. In Bezug auf Philologie gestehen die Franzosen, obwohl sie doch auch großer Namen auf diesem Gebiete sich rühmen können und zumal für die Geschichte ihrer eigenen Literatur und Sprache Benedictinerfleiß mit Scharfsinn und nicht selten mit genialer Auffassung vereinigt haben, im Allgemeinen gern ein, daß Deutschland la terre promise des langues ist. F. Bopp, die Grimm, W. v. Humboldt, Diez u. s. w. imponiren durch ihre Forschungen auch den Franzosen. Auf die von A. Ruhn herausgegebene Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung macht ein Recensent aufmerksam, der mit den Worten schließt: Le petit nombre de philologues que nous possédons l'appréciera, nous en sommes sûrs; le corps enseignant aurait besoin de se retremper par de semblables études afin de regagner le terrain que lui ont fait perdre les méthodes routinières adoptées autrefois et conservées trop longtemps pour l'honneur et les progrès

de la science. Man verkennt auch nicht die Verdienste, die nach Raynouard Deutsche sich um die provençalische Sprache und Litteratur erworben haben; man klagt über der eigenen Nation indifférence qui contraste avec l'élan que l'étude de la langue et de la littérature provençale a pris en Allemagne. Unsere philosophische Grammatik reißt einen Bewunderer zu den Worten hin: La France n'a point de grammaire: tout ce qu'elle possède en ce genre n'est que la reproduction plus ou moins fidèle des anciens traités de Donat et de Priscien appliqués à la langue française; des règlements de police, voilà tout, mais rien qui puisse être mis en parallèle avec les travaux de la savante Allemagne, rien qui se rapproche le moins du monde des excellents ouvrages de Becker, Mager, Herling etc. Doch genug der Beweise der Würdigung, die deutscher Philologie reichlich von unsern Nachbarn zu Theil geworden ist.

Eine andere Frage ist, ob diese Würdigung eine einstimmige, und ob man überall Gerechtigkeit in vollem Maße widerfahren läßt, d. h. bis zum Eingeständniß, daß Frankreich, was Forschungen und Resultate auf dem Gebiete der Grammatik und der Geschichte seiner Sprache betrifft, Deutschland mehr verdankt, als sich selbst. Es scheint, wo es sich um das Studium der eigenen Sprache handelt, dem nationalen Selbstgefühl schwer anzukommen, sich dem Auslande unterzuordnen. Man glaubt in diesem Punkte die Ehre mehr als anderswo auf dem Spiele. Man will sich nicht beschämen lassen. Man will auf eignen Füßen stehen. Statt die anderswo gewonnenen Früchte dankbarlichst sich zu eigen zu machen, wird man lieber ungerecht. Freilich gilt das nur von gewissen Kreisen. Doch gehören Koryphäen ihnen an. Die Spanier berufen sich in allen die Geschichte ihrer Litteratur betreffenden Fragen vorzugsweise gern auf die Resultate deutscher Untersuchungen als auf Autoritäten. Nach ihrem bereitwilligen Eingeständniß nehmen die Arbeiten von F. Wolf, v. Schad, Huber u. A. die erste Stelle unter dem Werthvollsten ein, das über ihre Litteratur geschrieben ist. Wie Deutschland zu Spanien in litteraturhistorischer Beziehung steht, verhält es sich zu Frankreich besonders in grammatischer und etymologischer Beziehung. Aber die Selbstgefälligkeit französischer Philologen will das nicht immer zugeben. Die Kritik, die Herrn Mügner's werthvolle Ausgabe altfranzösischer Lieder erst neulich erfahren hat, steht nicht vereinzelt da. Die ganze Methode eines Diez, der zuerst für die romanischen Sprachen im Gegensatz zur unkritischen Etymologie die von der Lautlehre aufgefundenen Principien und Regeln streng seinen Forschungen zu Grunde gelegt hat, eines Diez, mit Bezug auf den der gelehrte, verdienstvolle W. Wadernagel bescheiden sagt, daß

er nur hinter ihm die Aehren aufgeslesen habe, ist in der Bibliothèque de l'École des chartes (t. III, p. 94 ff.) verworfen worden. Das Bedeutendste, das bis jetzt auf dem Gebiete der Etymologie der romanischen Sprachen geleistet, ist nach dem Urtheile jedes unbefangenen Kenners, mag man auch im Einzelnen abweichen und von der Zukunft noch viel mehr Positives und Sicheres erwarten, niedergelegt in dem „Etymologischen Wörterbuch der Romanischen Sprachen von Fr. Diez (Bonn 1853)“, aber die französische Kritik hat das Verdienst wenigstens nicht gebührend gewürdigt. Wenn sie von einem so ausgezeichneten Werke sagt: *Le titre de l'ouvrage semblait promettre un travail plus important, et l'auteur s'est fort avancé dans sa préface en disant avoir „fermé la porte aux explications superficielles“,* so wird man damit nicht durch die vorausgehende captatio benevolentiae versöhnt. Herr Grandgagnage, der bekannte Verfasser des etymologischen Wörterbuches der wallonischen Sprache, fand sich in Folge jener Unterschätzung veranlaßt, für seinen Freund aufzutreten. Er sagt unter Anderm: *Par je ne sais quelle fatalité, la science étymologique n'a jamais pu être prise au sérieux en France, du moins lorsqu'il s'agit de nos langues modernes, et surtout du français: est-ce l'effet des vieilles épigrammes, bien méritées celles-là, contre les anciens faiseurs d'étymologies? Je l'ignore, mais le fait me paraît positif: les gens sérieux évitent le plus qu'ils peuvent ce terrain glissant, et si force leur est de s'y engager, ils le traversent au plus vite, craignant en quelque sorte d'être surpris dans le sujet. S'agit-il, au contraire, du sanscrit, de l'arabe, oh! alors l'étymologie est chose grave et mène à l'Institut. Il serait bien à désirer que l'on se défit une bonne fois de ce qui n'est plus qu'un préjugé: peut-être suffirait-il pour parvenir que la grammaire des langues romanes de Diez fût traduite en français. On verrait que la grammaire de ces langues dans toutes ses parties, y compris l'étymologie, est devenue une science véritablement digne de ce nom. De cette conviction jailliraient le zèle et l'étude sérieuse, et l'on ne confondrait plus le pur froment avec l'ivraie, comme cela a lieu tous les jours.* In der Erwiderung der von Herrn Grandgagnage geführten Beschwerde wird der Arbeit unseres Diez la sécheresse et la maigreur des articles vorgeworfen und seine Methode als fehlerhaft bezeichnet, als eine solche, qui consiste à donner les solutions personnelles de l'auteur, exprimées avec la plus grande concision et presque entièrement dépourvues de preuves, dans une matière essentiellement composée de petits détails, de raisonnements minutieux et d'opérations discutables.

„Die Aufgabe der Etymologie ist, ein gegebenes Wort auf seinen Ursprung zurückzuführen. Die zur Lösung dieser Aufgabe angewandte Methode ist aber nicht überall dieselbe: leicht läßt sich eine kritische und eine unkritische wahrnehmen. Die unkritische nimmt ihre Deutungen auf gut Glück aus einer äußerlichen Aehnlichkeit der Form oder erzwingt sie bei geringerer Aehnlichkeit, ja selbst bei gänzlicher Verschiedenheit derselben durch eine Reihe willkürlich geschaffener Mittelglieder. Ein in seinem Grundsatz so fehlerhaftes Verfahren, dem dessenungeachtet doch da, wo Wiß und Divinationsgabe nicht fehlten, mancher treffliche Wurf gelang, hat bei Vielen die ganze etymologische Kunst in Mißcredit gebracht, während sie sich Andern durch die Leichtigkeit ihrer Ausübung, wozu sich jeder ohne Beruf und Vorbereitung aufgelegt fühlte, empfahl. Jene irren in ihrer Abneigung, diese in ihrer Zuneigung. Im Gegensatz zur unkritischen Methode unterwirft sich die kritische schlechthin den von der Lautlehre aufgefundenen Principien und Regeln, ohne einen Fuß breit davon abzugehen, sofern nicht klare thatsächliche Ausnahmen dazu nöthigen; sie bestrebt sich, dem Genius der Sprache auf der Spur zu folgen, ihm seine Geheimnisse abzugewinnen; sie wägt jeden Buchstaben und sucht den ihm in jeder Stellung zukommenden Werth zu ermitteln.“ So Diez. Der hier zwischen kritischer und unkritischer Methode, zwischen Beruf und Vorbereitung auf der einen Seite und der Wiß und Divinationsgabe nicht ausschließenden Leichtigkeit der Ausübung auf der andern ausgesprochene Unterschied ist das, was deutsche und französische Sprachforschung trennt, d. h. so weit ein Gegensatz stattfindet oder so weit letztere sich in bewusste Opposition zur ersteren stellt. Wir denken dabei an einzelne Repräsentanten beider Nationen. Zu diesen zählen wir französischer Seits Herrn F. Génin, chef de division au ministère de l'instruction publique, einen Gelehrten, dessen Verdiensten wir trotz seines Abstandes gegen unsere Koryphäen Anerkennung nicht versagen können, einen fleißigen Arbeiter in der Geschichte seiner Sprache, einen genial auffassenden, immer interessant darstellenden Autor, begeistert für die Aufgabe, die er sich gestellt hat. Cet état de choses, sagt er mit Bezug auf die in seiner Nation herrschende Unkenntniß des Altfranzösischen, ne peut durer: il faut poursuivre le redressement de ces abus, ramener au milieu de nous le génie de la langue française; et le meilleur, l'unique moyen d'y parvenir, c'est de nous rendre parfaitement familières la langue et la littérature de nos aïeux. . . Ce n'est qu'en possédant notre vieille langue qu'on possédera la véritable langue moderne, qu'on en pénétrera le génie et les ressources. Plût à Dieu que cette étude s'organisât dans les collèges, à côté du grec et du latin! . . . L'histoire de la

langue française ne pourrait-elle du moins trouver asile dans les facultés ? Chose étonnante : la Restauration sentit le besoin d'une chaire d'idiome provençal, et personne n'a jamais senti le besoin d'une chaire de vieux français ! Cependant nous ne tenons que de loin aux troubadours, et les trouvères sont nos aïeux immédiats. L'histoire d'une langue, c'est l'histoire de la nation qui la parle ; or, nous avons des chaires d'hébreu, de syriaque, de chinois, de malais, de persan, d'indoustani, d'arabe, de tatare-mandchou, une foule d'autres chaires dont quelques-unes en double ; et il n'existe pas à Paris ni dans toute la France une seule chaire où l'on explique le vieux français ! La philologie officielle de l'État embrasse le Nord et le Midi, le Levant et le Couchant, excepté la France. . . . Dans ces temples de l'érudition, où l'on commente l'Iliade, l'Énéide et les Livres sacrés de l'Inde, pourquoi n'admettrait-on pas la Chanson de Roland, par exemple ? On ne l'entend non plus que si elle était en langue punique ; mais si elle était en langue punique, tout le monde savant y courrait, et l'on créerait demain pour l'interpréter deux chaires plutôt qu'une. Le mal est qu'elle est en français. Eh bien ! je le déclare sans rougir, Olivier, Charlemagne et Roland me touchent plus que ne font Lao-Tseu, Meng-Tseu ni Confutée ; plus que le Ramayana ni le Mahabarata ; et, s'il faut l'avouer, autant pour le moins qu'Hector, Achille et Agamemnon.

Herrn Génin müssen wir näher charakterisiren. Wir erkennen eben daran, wenn wir seine Forschungen denen der Deutschen gegenüberstellen, den Unterschied zwischen der französischen und deutschen Methode des Studiums auf dem Gebiete des Idioms unseres Nachbarvolkes. Herr Génin stellt sich ausdrücklich und geistlich den Deutschen gegenüber. Fallot s'est égaré, sagt er, sur les pas d'Orell. Aussi pourquoi, voulant approfondir les origines et les anciennes habitudes du français, s'aller mettre à la suite d'un Allemand ? Qui ne sait que les Allemands ont des systèmes sur tout ? Il fallait marcher *tout seul*, en lisant et comparant les vieux monuments de notre langue, et se remettant du reste à l'instinct national.

Das ist etwas herausfordernd. Wir wollen von den Werken des Hrn. Génin folgende drei näher prüfen : Lexique comparé de la langue de Molière et des écrivains du XVIIe siècle (Paris 1846) ; la Chanson de Roland, poème de Theroulde, texte critique accompagné d'une traduction, d'une introduction et de notes (Paris 1850) ; des Variations du langage français depuis le XIIe siècle, ou recherches des principes qui devraient régler l'orthographe et la prononciation (Paris 1845).

Den größten Widerspruch werden wir gegen das letztgenannte Werk erheben, insbesondere gegen die da aufgestellte Theorie der Aussprache des Altfranzösischen, und gegen die Bekämpfung einer Annahme von Dialekten des Altfranzösischen. Wir werden versuchen, gegen die Hypothesen rücksichtlich der altfranzösischen Aussprache die gelegentlichen Bemerkungen über diese bei Diez, Wackernagel, Burgun u. s. w. zu vertreten und gegen die Leugnung der Dialekte das System, das nach dem Vorgange von Gallot jetzt Herr Burgun seiner Grammatik zu Grunde gelegt hat, zu rechtfertigen. In der Einleitung zum Rolandsliede will Herr Génin nicht zugeben, daß der Dichter nur als *διασκευαστής* die von den Jongleurs mündlich fortgepflanzten einzelnen Stücke zu einem Ganzen zusammengestellt hat. Das Gedicht soll nach ihm gleich ursprünglich als Ganzes von einem Dichter geschaffen sein. Das Gegentheil läßt sich durch mehrere Widersprüche, Varianten, Wiederholungen im Rolandsliede leicht nachweisen. Die Noten, die Herr Génin dem Liede beigefügt hat, geben Gelegenheit genug, bei Ableitungen den oben besprochenen Unterschied einer kritischen und unkritischen Methode darzutun und insbesondere nachzuweisen, wie es um den nationalen Instinct, den Herr Génin dem systematischen Deutschen entgegenhält, eine eigene Sache ist.

Das *lexique comparé de la langue de Molière etc.* muß Jedem willkommen sein, der sich mit der französischen Sprache wissenschaftlich beschäftigt. Die Vortheile einer solchen Zusammenstellung springen in die Augen. Sie bleiben immer groß, auch wenn der systematische Deutsche Anforderungen an ein solches Lexikon stellt, die Herr Génin nicht erfüllt. Zunächst ist ein Princip der Auswahl der aufgenommenen Wörter nicht ersichtlich. Man erwartet natürlich eine Zusammenstellung solcher Ausdrücke, die Molière oder seiner Zeit eigenthümlich sind, deren Anwendung von der modernen irgend etwas Abweichendes hat. In der Vorrede weist Herr Génin die Nothwendigkeit nach, daß die jetzige Sprache, um nicht zu verarmen, an dem Styl des siebzehnten Jahrhunderts neue Kraft und Fülle gewinnen müsse, und fährt fort: *c'est la pensée qui a inspiré ce Lexique: l'auteur s'y est proposé de recueillir toutes les expressions et les tournures qui constituent la langue de Molière; de les relever, non pas une seule fois, mais autant de fois qu'elles se rencontrent. Nachher: le résultat doit montrer qu'il nous faut reprendre certaines tournures, certaines expressions; en bannir certaines autres ou les corriger, conformément à l'usage primitif. Später: Je n'éclaire que la partie de son style ou défectueuse ou douteuse: ce sont des archaïsmes, des négligences, des expressions risquées, de mauvaises métaphores, des fautes à lui particulières,*

ne communes à toute son époque, etc. etc. Mais tant de sublimes beautés dont il foisonne n'obtiennent ici aucune mention; la raison en est bien simple: le premier mérite de ces beautés, c'est d'être parfaitement correctes; dès lors elles ne sont plus de mon domaine. . . Also nur das nach der heutigen Anschauung Incorrecte soll abgethan werden, damit die jetzige Sprache sich daraus bereichert. Das Französische aber zählt eine Masse Wörter und Wendungen auf, die durchaus Abweichendes oder Besonderes bieten, wie au prix de im Sinne von en comparaison de, ferme und net als Adverbia (parler net etc.), être doux, die Unterdrückung des pronom réfléchi nach faire; la coutume de France ne veut pas qu'un gentilhomme sache rien faire (man soll hier für quelque chose stehen); Infinitiv mit à nach essayer, ne pas douter, ne pas nier, craindre; taxer im Sinne von accuser; tout veränderlich und unveränderlich, je nach dem des Adjectiv, zu dem es gehört, mit einem Vocal anfängt oder nicht, u. s. w. Wichtiger ist, daß Herr Génin die vielen grammatischen Thatigkeiten, die er bei Molière und seinem Jahrhundert gesammelt hat, und welche er unter das Lexikalische vermischt, statt nach einem grammatischen Systeme, und wäre es auch nur nach den Wortarten, geordnet vorzutragen. Was für ein anderes Bild gewänne man von der Sprache des 17ten Jahrhunderts, wenn das Grammatikale vom Lexikalischen getrennt, nach grammatischen Kategorien eingetheilt, das Zusammengehörige zusammengestellt wäre! Herr Génin trennt à und au, spricht unter der Ueberschrift à l'indéfini von dem bekannten, auch bei Racine und Andern sich findenden Gebrauch, bei Hervorhebung eines Namens durch c'est mit folgen- dem que statt dieses que das Pronomen relativum im Casus des hervorgehobenen Namens zu setzen (c'est à vous, mon esprit, à qui je veux parler; Boileau), während doch dieser Fall sicherlich nichts mit der Verbindung à zu thun hat, so wenig er unter de gehört, wo er von Neuem gebraucht wird, noch unter où, wo der analoge Gebrauch c'est dans cette ville où devrait être Orphise besprochen ist; er spricht von der Uebereinstimmung des Prädicats mit dem Numerus des Subjects unter c'est; er spricht vom Infinitiv unter allen möglichen Rubriken, je nachdem er in dieser oder jener äußerlichen Verbindung bei Molière vorkommt; er bringt das, was er anderswo nicht unterbringen kann, unter die Kategorie constructions irrégulières; der Titel Article supprimé gibt das Beispiel il nous faut le mener en quelque hôtellerie, et faire sur les pots décharger sa furie (ist das vor faire zu ergänzende le ein Artikel?); bei en ist das Adverb (inde) und die Präposition (in) fortwährend durch einander geworfen u. s. w. Ein solches Chaos kann den

Ueberblick und die Einsicht in die Sache, um die es sich handelt, nur erschweren. Ein Bißchen „System“ würde sicherlich nicht schaden. Zuerst die Formenlehre, wohin Dinge gehören, wie *treuve* für *trouve*, *dédites* für *dédisez*, die für *dise*, das *stumme e* nicht als Sylbe im Verse gerechnet, einsylbige Diphthongen zweisylbig gebraucht, das Reimen von *froide* — *possède* u. s. w. Dann die Syntax, in der z. B. der Abschnitt von der Negationsmethode das Verhältniß des Dichters zur heutigen Gesetzgebung der Akademie ganz anders hervortreten lassen würde, als das zerstreute Material im *Lexique*, in der ferner z. B. ein Capitel vom Genus *verbi* alles das umfaßt haben würde, was wir im *Lexique* einzelt bei Verben wie *sonder*, *garder*, *arrêter*, *désespérer*, *aviser*, *passer*, *tourner*, *ruer*, *songer*, *crier*, *périliter* u. s. w. finden. Der Gebrauch der Tempora, der Modi, des Infinitivs, der Participien, der Pronomina, des Artikels bietet so viel Besonderes bei Molière, daß übersichtliche Zusammenstellungen dieser Partien der Grammatik sich wohl der Mühe verlohnten. In materieller Beziehung muß man sich wundern, daß Herr Génin — trotz des *instinct national* — einen Ausdruck nicht versteht, wie *je t'en ferai du moins pour un bras ou deux côtes*, dem der Vers vorhergeht *j'en suis pour mon honneur*; mais à toi, qui me l'ôtes; beim flüchtigsten Lesen kann Einem nicht entgehen, daß das *e t'en ferai pour . . .* auf eine witzige Weise dem vorhergehenden *j'en suis pour* analog nachgebildet ist. Die familiäre Conversationssprache aller Völker liebt solche scherzhaften Nachbildungen; bei Molière finden wir dem *interpréter à mal* gegenübergestellt (*je dois*) *interpréter à charitable soin* (*le désir d'embrasser ma femme?*); bei Diderot begegnen wir Wendungen, wie *people yet growing up, or already growing down again; time had mowed down their sponsors, and Henry the Eighth had melted down their mugs*. Was thut Herr Génin? Cette expression (*je t'en ferai pour* —), sagt er, est empruntée au langage technique du commerce, où l'on dit: *Faites-moi de cette marchandise pour telle somme*. Als Wunderlichkeiten führen wir noch an, daß *sur peine de* für *sous peine de* zu erklären sein soll durch die Aussprache von *sur* = *sou*, was Verwechslung mit *sous* veranlaßt; d' in *il m'a semblé d'entendre* soll nicht die Präposition *de* sein, sondern ein *d* euphonique, vestige de la prononciation primitive (des Herrn Génin Theorie der euphonischen Buchstaben werden wir beim Rolandsliede noch näher kennen lernen); *que diable est-ce là?* soll aus *quel diable* „qu'on prononçait *queu diable*“ entstanden sein, wiederum eine Folgerung aus des Herrn Génin Ansicht von der Aussprache des früheren Französisch; *traiter du haut en bas* wird erklärt

nach der Analogie von *traiter de mépris*, *traiter du même air* (l'honnête homme et le fat) = *traiter avec le haut en bas*, en mettant en bas ce qui est en haut; c'est-à-dire, en renversant, bouleversant une personne, en lui mettant la tête aux pieds; in Bezug auf ce sont vingt mille francs qu'il m'en pourra coûter wird bemerkt, daß der Dichter in Prosa geschrieben hätte c'est . . . , weil l'idée ne se porte pas à considérer les francs isolément, mais sur une somme de 20,000 francs; ganz richtig; warum aber in ce sont charmes pour moi que ce qui part de vous eine étrange alliance d'un singulier avec un verbe au pluriel sein soll, begreift man nicht. Wir kommen zu einigen Etymologien: *peu*, qu'on dérive habituellement de *parum*, me semble n'être que la première syllabe de *petit*, comme *mi* de *milieu*, *prou* de *profit*, etc. etc. Wird *peu* gewöhnlich von *parum* abgeleitet? Kennt Herr Génin gar nicht *paucus*? Mi soll von *milieu* kommen? *Prou* (*preux*) von *profit*? In *peu*, altfr. *pouc*, *pou*, haben wir dasselbe unorganische *eu* für *ou*, wie in *seul* für *soul*, *chaleur* für *chaleur*, *meilleur* für *maillor*, *heure* für *oure*, *preux* für *prou* (*providus*) u. s. w. Mi ist *medius*, *milieu* = *medius locus*. Aussi wird von *etiam* abgeleitet; *semondre* von *sermo* (statt von *summonere*), l'r de *sermonner* s'éteignait dans la prononciation, pour éviter deux consonnes consécutives: *sermonner*, *semoner*, *semonre*, enfin *semondre*, avec un d euphonique, comme dans *pondre* tiré de *ponere*, dans *moudre* de *molere* . . . si l'on veut que *semondre* vienne de *monere*, il faudra expliquer d'où vient la syllabe initiale *se* . . . on ne peut admettre qu'elle représente le latin *sub*; il n'y en aurait pas d'autre exemple (wir bemerken hiergegen, daß bei der Lautsenkung *hätete* und vollere *Laute* sehr häufig zu *e*, zuweilen *o* werden, *auscultare* — *escontier*, *amorosus* — *amorous*, *justiciare* — *jostisier*); *rebrousser* soll von *reboucher* herkommen (= *émousser* . . . cette métaphore de la bouche, appliquée au tranchant de l'acier ou à la pointe d'une flèche, nous vient des Grecs . . . *στόμα*, bouche et tranchant du fer; *στομώω* ouvrir la bouche et tremper le fer . . . Les outils qui n'avaient plus de taillant étaient autrefois des outils sans bouche, des outils rebouchés . . . un outil rebouché rebrousse, et en rebroussant il va à rebours . . .) u. s. w.

Die Etymologien führen uns auf's Rolandslied; die diesem beigegebenen Notizen bringen ähnliche. Wir kommen zu ihrer Prüfung, nachdem wir Text und Einleitung etwas näher angesehen haben.

(Fortsetzung folgt.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Mittelhochdeutsches Wörterbuch, ausgearbeitet von Wilhelm Müller und Friedrich Jarnke. Zweiter Band, bearbeitet von Fr. Jarnke. Erste Lieferung: M—Mito. Leipzig bei S. Hirzel. 1855.

Schon bei der Anzeige des ersten Bandes dieses mittelhochdeutschen Wörterbuches haben wir versucht seine Bedeutung und Stellung im Gebiete der deutschen Sprachstudien im Allgemeinen darzulegen. Vielleicht thaten wir aber damals die Sache zu kurz ab und machten für manche der Leser der Revue zu viele Voraussetzungen; es sei uns demnach vergönnt heute Versäumtes nachzuholen und die Anzeige der Fortsetzung mit einigen einlässlicheren Bemerkungen über die altdeutschen Studien und ihre Verwendung in der Schule einzuleiten.

Im Ganzen ist es wohl hinreichend bekannt, wie gewaltig in den letzten Decennien die historische Kunde der germanischen Sprachen und Literaturen, vornehmlich aber der hochdeutschen, fortgeschritten, da sich ihrer Erforschung das glückliche Genie, der eindringendste Scharfsinn und die namentlich im Beginne eines Studiums höchst nützliche Mikrologie mit gleicher Freude und regem Eifer zuwendeten. Jacob Grimm hat den breitesten Grund für die historische deutsche Grammatik gelegt, nicht nur daß er die Erscheinungen selbst in überraschender Fülle uns vorführte, er versuchte auch — und mit welch' glänzendem Erfolge! — in die geheimen Gründe und in die zarten Regungen dieser Schöpfungen einzudringen und die Eigenthümlichkeiten des germanischen Sprachgeistes gegenüber den weiteren Entfaltungen der innig verwandten Schwestern hervorzulehren und zu sichern. So hat J. Grimm in seiner Grammatik, in seiner Geschichte der deutschen Sprache, in manchem Artikel seines neuen Wörterbuches und in einer großen Masse größerer und kleinerer Abhandlungen den Weg gezeigt, wie man aus höhern Gesichtspuncte, der aber in geschichtlicher Erkenntniß sein sicheres Fundament hat und nicht nur von der subjectiven Anschauung einer knapp umspannten Zeit ausgeht, Rede und Sprache eines Volkes behandeln soll, will man nicht leicht-

sinnig mit dessen Geist umspringen und nur muthwillig einer eigens geschaffenen Methode nachjagen. Schade nur, daß nun der Meister, durch andere Arbeiten gedrängt, seine Hand von diesem Pfluge mindestens so weit zurückgezogen, daß er uns die Syntax unvollendet zurücklassen zu wollen scheint; Schade, denn seine Syntax über ein so umfassendes Zeit- und Raumgebiet könnte ihresgleichen nimmer finden, sie würde ein reiches und leuchtendes Vorbild für die Arbeiten auf gleichem Felde bieten, und sie wäre die wirksamste himmlische Waffe gegen die in vielen Punkten unglückselige, weil unwahre, durch eine sogenannte Logik geschnürte Grammatik der Neuzeit. Wenige nur sind bisanhin Grimm auf der Bahn der deutschen Grammatik nachgefolgt, oder lieber sagen wir, wenige haben selbständige Arbeiten über historische deutsche Grammatik veröffentlicht, wie der leider zu früh dahingegangene mit reichen Gaben und gründlichem Wissen ausgerüstete Jacobi in Breslau, Rudolf Raumer, dessen Schrift über die Aspiration ein Product tiefer Studien und klarer Anschauung ist, Holzmann, dem der Scharfsinn in seinen Arbeiten über Ablaut und Umlaut nicht abgesprochen werden kann und einzelne andere. Desto mehrere haben es sich angelegen sein lassen Auszüge aus dem Riesenwerk Grimms zu machen und allensfalls, wie es Hahn mindestens in seiner mittelhochdeutschen Grammatik gethan, neue Beläge hinzuzufügen. Doch haben diese verschiedenen Auszüge der grammatischen Partien, so weit sie das Gothische, Althochdeutsche und Mittelhochdeutsche betreffen — nur von diesen reden wir hier — das Verdienst, daß sie dem Liebhaber und Schüler wenigstens ein etwelches Bild von dem schönen Organismus gewähren und ihm nothdürftige Mittel bieten sich bei der Lectüre mit den gewöhnlichen Formen zurecht zu finden. Tritt ein tüchtiger Lehrer hinzu, so kann er allerdings mit wenigen Worten noch vieles ersetzen, und er wird es sich namentlich angelegen sein lassen, jene wunderbaren Eigenthümlichkeiten des germanischen Sprachlebens in ihr rechtes Licht zu setzen. Wir wünschten sehr, daß sich J. Grimm selbst entschloffe seine gedrängten grammatischen Vorlesungen, wie er sie z. B. in Göttingen hielt, mit geringen Veränderungen abdrucken zu lassen. — Sind wir nun doch einmal zur schulmäßigen Behandlung der altdutschen Grammatik gekommen, so wollen wir es nicht versäumen ein weiteres Wort darüber zu sprechen. Die meisten Lehrer, die dieses Fach in der Schule pflegen, halten es für hinreichend, einige althochdeutsche oder mittelhochdeutsche Texte zu lesen, dabei Wort- und Formenklärungen einzustreuen und höchstens auf grammatisches Tabellenwerk zu verweisen. Das befördert denn auch die Meinung, als komme man hier selbst mit der größten Oberflächlichkeit durch, im höchsten Grade, und es ist wirklich wahr, daß viele,

die meisten Abiturienten trotz ihrer altdeutschen Stunden weder etwa das Gesetz von der Lautverschiebung kennen, noch über Conjugation oder Declination irgend genügenden Aufschluß geben könnten. Wir halten Oberflächlichkeit im Unterrichte bei jedem, selbst dem anscheinend geringsten Fache, für verderblich und entzittlichend; in der Regel entspringt nicht einmal ein wahrer Nutzen daraus, geschweige denn Edleres. Um irgend einen altdeutschen Text zu verstehen, muß der Schüler die grammatischen Formen gerade so gut inne haben, wie bei seinem Lateinischen und Griechischen, und mindestens an einer Reihe von Ausdrücken und Redensarten muß ihm klar gemacht werden, wie wesentlich sich die alte Sprache von der heutigen unterscheidet. Und meine man ja nicht, dieser Gang sei langsame als der erstere, er ist, hat nur der Lehrer Kenntnisse und den rechten Eifer, nimmt er sich die Mühe, selbst mit den Schülern zu arbeiten, der um vieles schnellere. Wir haben schon bei nicht außerordentlich fähigen Knaben nach zwölf Lectionen die schönsten Erfolge gesehen.

Sehen wir nun, wie weit die deutsche Philologie mit der Herstellung der Texte sei, so darf sie sich auch darin mit der classischen Philologie, die allerdings ihre treffliche Lehrmeisterin war, messen; sie steht freilich auch bei einer Menge von Schriftwerken in viel günstigerer Stellung, indem theilweise sogar mit dem Schriftsteller und Dichter gleichzeitige Handschriften vorhanden sind. Auch auf diesem Felde haben die Gebrüder Grimm sich hohes Verdienst erworben; neben ihnen tritt Benedek ein, aber, ohne andere zu verkleinern, dürfen wir denn doch sagen, daß Lachmann's Vorgang hier am meisten Bahn gebrochen und auf die neuen Textbearbeitungen vom entschiedensten Einflusse gewesen ist. Mögen jetzt nach seinem Tode viele an ihm mäkeln, er hatte eine so tiefe Kunde namentlich der mittelhochdeutschen Sprache, einen so feinen und geübten Sinn für den metrischen Bau, eine so genaue Kenntniß des Handschriftenwesens, daß es jedem schwer werden möchte, ihm hierin gleich zu kommen, geschweige denn ihn zu übertreffen. Aus seiner Schule gingen dann die trefflichen M. Haupt, Müllenhoff, Wackernagel u. a. hervor, denen wir so manchen saubern Text zu danken haben. Mögen die Süddeutschen, die jetzt den Schild gegen die Norddeutschen erheben, nicht der Wissenschaft oder mindestens ihrer Würdigung und Anerkennung schaden durch ungeitige Verunglimpfung derer, die denn doch hier das Beste gethan. Sollten auch die edelsten Dichter der mittelhochdeutschen Zeit, Wolfram, Hartmann, Walther und die Volkslieder der Nibelungen und Gudrun bald in noch reinerer Gestalt aufsteigen, geschähe denn das und könnte es geschehen, hätten nicht Lachmann und seine Nachfolger die Bahn so meisterhaft geöffnet? Aber, sagt man, wenig ist noch für Erklärung,

wenig zur Einführung auch nur der Hauptzeugnisse der altdeutschen Geister unter ein größeres Publicum und in die Schule geschehen; und das ist nicht zu läugnen. Trefflich sind die Anmerkungen Lachmanns zu den Nibelungen, zu Walther von der Vogelweide, seine und Benedes Zugaben zu Hartmanns Iwein, trefflich Haupts Arbeiten auch in dieser Richtung; aber all' dieses setzt schon recht gut vorgebildete Leser voraus, soll es auf fruchtbaren Boden fallen. Andere haben mehr Populäres gegeben, und unter diesen mehrere etwas Gutes, einige recht Kärghliches und noch mit vielem Falschen untermischt, wie Kehrlein. Das also ist, sehen wir auf die Möglichkeit allgemeinerer Verbreitung der althochdeutschen und namentlich der mittelhochdeutschen Litteratur, ein dringendes Bedürfnis, dem durch Uebersetzungen nimmer abgeholfen wird, daß wenigstens von den bedeutendsten Dichtern Ausgaben mit vollerm sachlichen und sprachlichen Commentare ausgerüstet erscheinen, und wir möchten nur wünschen, daß auch diese von den Meistern ausgingen, denen das um so leichter sein müßte, da sie gewohnt sind über diese heimischen Denkmale Vorlesungen zu halten, in denen denn doch auf die Werke als Ganzes und auf deren Einzelheiten ganz einläßlich und auch minder gebildeten Zuhörern verständlich eingetreten werden muß. Daß sich doch Haupt, Wadernagel, Müllenhoff und ihre Genossen dazu verstanden, ihre diesfälligen Vorträge einem größern Publicum zu bieten, sie fügten neue frische Blumen in ihre Kränze.

Auch auf dem Gebiete der Lexicographie ist vieles geschehen. Die gothischen Wörterbücher von Löbe und von Gabelenz, dann von Ernst Schulze und Diefenbach lassen wenig zu wünschen übrig; unvollkommener in mancher Rücksicht ist der Grassische althochdeutsche Sprachschatz, aber doch unläugbar ein ehrenwerthes Denkmal deutschen Fleißes und deutscher Gründlichkeit. Für die mittelhochdeutsche Lexicographie arbeiteten Grimm, Lachmann, Benede und besonders Wadernagel herrlich vor und übertrafen wohl in manchem Stücke selbst die weit vorgeschrittene griechische und römische Lexicographie; Ziemann suchte schon ein umfassenderes Wörterbuch zu geben, das jedoch in vielen Beziehungen ungenügend ist. Wie sich nun das Benede-Müllersche Wörterbuch zu diesen vorausgegangenen Arbeiten stelle, haben wir bei der Anzeige von dem ersten Bande desselben kurz nachzuweisen gesucht. Seitdem hat die nicht genug zu rühmende Verlags-handlung, die auch das Erscheinen von dem größten Werke der Gebrüder Grimm möglich gemacht, in Jarnde einen rüstigen Mitarbeiter für Müller gewonnen, und er ist's, dem wir die erste Lieferung des zweiten Bandes des mittelhochdeutschen Sprachschatzes zu danken haben. Diese erste Probe Jarndes ist so gut gerathen, daß sie

vielleicht selbst die frühern Theile übertrifft, ihnen mindestens durchaus nicht nachsteht: hier treten reiche Belesenheit, umfassende Berücksichtigung alles dessen, was bisanhin in mittelhochdeutscher Lexicographie und Grammatik gethan worden und ein feiner Sinn in Entwicklung der Wortbedeutung und der Wortstructuren im erfreulichsten Maße zu Tage. Wir verweisen als auf ein fruchtbares Beispiel nur auf den Artikel *mac*. Zuerst sind da die grammatischen Formen in all' ihrer Manigfaltigkeit mit genauen Belägen aufgeführt. Dann folgt der Grundbegriff „*ma c*, kann, bezeichnet im Allgemeinen die objective Möglichkeit im Gegensatz zu *ich kan*“. Unter dem Grundbegriffe folgen die weitem Entwicklungen und Individualisirungen in Verbindung mit den darin begründeten Structuren. Was sollen wir aber hier diese aufzählen, da sie erst durch die Beispiele, wie sie reich hinzugefügt sind, ihr Leben bekommen. Nicht als einen Tadel, aber als einen Wunsch wollen wir nur anführen, daß die Verfasser in der Fortsetzung des Wörterbuchs auch der Etymologie mehr Rechnung tragen, zumal wo sie namentlich mit Hülfe der vergleichenden Sprachforschung ganz evident sich herausgestellt. Grimm thut vielleicht in neuerer Zeit, wenn auch nie ohne eine Fülle von Geist, auf diesem Gebiete zu viel, wo seine Genossen zu wenig thun. Unter *mac puer* ist auf Grimms Grammatik und Dieffenbachs gothisches Wörterbuch verwiesen und dann nach Grimm *magus* (die alte Form) als *genitus* erklärt und natürlich zu *magan posse, valere, gignere* (?) gestellt. Aber sicher ist der Grundbegriff von *mac* nicht *gigno*, sondern „ich bin gewachsen“; denn es kann keinem Zweifel unterworfen sein, daß *mac* ein *praeteritopraesens* der sanskritischen Wurzel *mah*, des griechischen *μεν* (für *μεν, μαχ*) und des lateinischen *mag* (*part. perf. pass. magnus*) ist, und *magus* heißt nicht der Gezeugte, sondern der „mit Wachsen begabte“, Wachsende. Und ist denn *magal. goth. magathis* etwas anderes als ein schwaches (nicht mit „schwach declinirt“ zu verwechseln) Participium Präsens, wie deren auch das Lateinische und Griechische hat? Wollten wir weiter auf diesem Gebiete fortfahren, so müßten wir überhaupt über die deutsche Wortbildung eintreten, was vielleicht nicht dieses Ortes ist, jedenfalls aber bei der Anzeige eines mittelhochdeutschen Wörterbuchs nicht am Plage sein dürfte. Es könnte uns auch der Verfasser entgegenhalten, ehe er in seinem Werke diese Partie der deutschen Grammatik mehr berücksichtige, sollte erst eine Revision derselben vorgenommen werden. Daß aber eine solche äußerst fruchtbar sein müßte, nachdem die vergleichende Sprachforschung gerade hier so reich vorgearbeitet hat, ist keinem Zweifel unterworfen.

Wir wünschen von Herzen, daß das neue mittelhochdeutsche Wörter-

buch, das vollends nach seinem bald zu hoffenden Abschlusse epochemachend sein wird, in recht viele Hände komme, daß es namentlich als eine schöne Zierde nicht nur in den größern öffentlichen Bibliotheken, sondern auch in jeder Schulbibliothek Aufnahme finden möge. Solche Beachtung verdient das Buch, solche Ehre der großmüthige Verleger, der bisanhin zu seiner Herausgabe bedeutende Opfer bringen mußte.

Zürich, im Februar 1856.

H. Schweizer.

VI.

Vorbereitender Cursus der Experimentalphysik für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von Dr. August Hugo Emsmann, Professor und Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin. Zweite, umgearbeitete Auflage. Frankfurt a. O., Fr. Hamerschmidt, 1856. 8°. 47 S.

Es könnte bedenklich oder partiell erscheinen, den Vorbereitenden Cursus der Experimentalphysik des Herrn Prof. Emsmann, der seit mehreren Jahren die Referate über physikalische Werke für die pädagogische Revue geliefert hat, von unserer Seite zu empfehlen. Indessen glauben wir schon mehrfache Beweise gegeben zu haben, daß wir uns objectiv zu stellen wissen, und darum wird man uns wohl auch Glauben schenken, wenn wir die Versicherung geben, daß uns auch in diesem Falle jedes persönliche Verhältniß fern geblieben ist.

Das Buch war zunächst für Tertia der höheren Bürgerschule zu Frankfurt a. O., wo der Verf. damals den Unterricht in der Physik ertheilte, entworfen in der Absicht, das Dictiren des Wichtigsten von Seiten des Lehrers und das Niederschreiben eigener Bemerkungen von Seiten der Schüler zu vermeiden, auch durch Fragen und Andeutungen von Versuchen die Schüler für die häusliche Thätigkeit anzuregen. Die zu Grunde liegende Idee war, den Schüler gleich anfänglich durch naturgemäße Entwicklung einzelner Erscheinungen in möglichst vollständige Kenntniß derselben zu setzen und mit ihnen in solcher Ausdehnung bekannt zu machen, als es der Standpunct seiner geistigen Ausbildung überhaupt zulässig macht, um so denselben gleich von vorn herein mit dem Gange vertraut zu machen, welchen bei allen Erscheinungen durchzuführen das Bestreben sein muß.

In der zweiten, umgearbeiteten Auflage ist in diesen maßgebenden Principien nichts geändert worden, wohl aber hat das Ganze insofern eine ganz andere Gestalt gewonnen, als der dritte Abschnitt zweckmäßiger zum ersten gemacht und z. B. aus der Hydrostatik, der Wärme, dem Magnetismus und der Frictionselectricität noch Manches aufgenommen

ist, was entweder zum genaueren Verständniß der in Betrachtung genommenen Erscheinungen als erforderlich sich herausstellte oder sich zur Vorbereitung für höhere Classen als wünschenswerth geltend machte.

Wir können wohl mit Recht die Erwartung aussprechen, daß in seiner jetzigen Gestalt das Buch sich manche Freunde erwerben werde nicht bloß an höheren Bürgerschulen, sondern auch an Gymnasien, an denen es sich besonders für den Unterricht in Secunda eignen möchte, da nach den neuesten Bestimmungen für die preussischen Gymnasien in dieser Classe diesem Unterrichtsgegenstande nur eine Stunde gewidmet werden soll und mithin hier der Unterricht in der Physik am zweckmäßigsten ein vorbereitender sein dürfte, damit man bei den neuen Primanern in jedem Gebiete die nöthigen Vorkenntnisse voraussetzen berechtigt wäre. Hierzu halten wir das vorliegende Buch ganz besonders geeignet.

Was wir jedoch vor Allem hervorheben müssen, ist die pädagogische Brauchbarkeit dieses vorbereitenden Cursus. Jede Seite gibt in den Fragen und kleinen Aufgaben, durch welche die Thätigkeit der Schüler in Anspruch genommen wird, Zeugniß, daß hier Erfahrungen einer langjährigen Lehrthätigkeit auf dem Felde des physikalischen Unterrichtes geliefert sind. Wir empfehlen deßhalb dieß Buch, welches ungeachtet seines kleinen Umfangs doch einen reichen Inhalt bietet, jedem Lehrer, und sind überzeugt, daß er es bald lieb gewinnen wird.

Sollten wir einen Wunsch aussprechen, der bei einer neuen Auflage Berücksichtigung finden müßte, so ist es der, den allgemeinen Verhältnissen der Körper, welche im § 2 nur durch einzelne Worte angedeutet sind, einen eigenen Abschnitt mit präciser Angabe der Erklärungen und mit Fragen und Aufgaben, wie sie sonst schon in dem Buche vorliegen, zu widmen.

Agbn.

VII.

Synopsis der drei Naturreiche. Ein Handbuch für höhere Lehranstalten und für Alle, welche sich wissenschaftlich mit Naturgeschichte beschäftigen und sich auf die zweckmäßigste Weise das Selbstbestimmen der Naturkörper erleichtern wollen. Mit vorzüglicher Berücksichtigung der nützlichen und schädlichen Naturkörper Deutschlands, sowie der wichtigsten vorweltlichen Thiere und Pflanzen, bearbeitet von Johannes Reunis, Doctor der Philosophie, Professor am Josephinum in Hildesheim &c. Zweite, gänzlich umgearbeitete, mit mehreren hundert Holzschnitten und der etymologischen Erklärung der Namen vermehrte Auflage. Erster Theil. Zoologie. Erste Hälfte. Bogen 1—22. Mit 208 Abbildungen auf 186 Holzschnitten. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung. 1856. 1 Rthlr. 8 Gr.

Als vor zwölf Jahren der erste Theil der Synopsis, die Zoologie, vom gleichen Verfasser in erster Auflage erschien, begrüßten wir denselben,

wie später 1847 den zweiten Theil des Werkes, die Botanik, in diesen Blättern als eine der beachtenswertheften Erscheinungen auf dem Gebiete der naturgeschichtlichen Schulliteratur.

Inzwischen haben wir einen Zeitraum zurückgelegt, welcher zu den regsamsten und, wir können es mit Freude aussprechen, auch zu den erfolgreichsten rüchichtlich der Entdeckungen und Fortschritte in allen Zweigen der Naturwissenschaften gehört. Und es war nicht bloß die rastlose Thätigkeit der eigentlichen Forscher, welche diesem Zeitraum ein eigenthümlich lebensvolles Gepräge gab; es machte sich die gleiche Regsamkeit auch in dem Bestreben bemerklich, die Erwerbnisse der Wissenschaft dem Leben und der Schule zuzuführen. Die betreffende Litteratur in beiden Richtungen ist so umfassend, die Versuche in allen Branchen so mannigfach, daß die Thätigkeit sich kaum würde begreifen lassen, wenn sie nicht in der modernen Zeitrichtung ihre Erklärung fände. Man hat seither die Bedeutung der Naturwissenschaften für das Leben allgemein anerkannt und insbesondere eingesehen, daß sie eine unerschöpfliche Quelle für geistige Uebung, für ästhetische Ausbildung und ethische Erhebung bieten und daß die Beschäftigung mit ihnen in gewissem Grade von keinem Gebildeten abgewiesen werden kann. Diese Ueberzeugung ist so allgemein, so tief eingreifend geworden, daß sie selbst einen directen und planmäßigen Verkehr zwischen Gelehrten und Laien hervorgerufen hat, dort bezeichnet durch das Bestreben, das Bedeutsamste aus dem Schatze naturwissenschaftlicher Erkenntniß auszuheben und in genießbarer Form darzubieten, hier durch eifriges und dankbares Entgegennehmen und Anzueigen. So hat die populäre naturwissenschaftliche Litteratur einen würdigen und einflußreichen Charakter angenommen und selbst in den Augen des strengen Beurtheilers eine berechnigte Stellung sich erworben. Auch für die Schule konnte diese Regsamkeit nicht ohne Folgen sein. Eine Reihe betreffender Arbeiten verschiedener Art und Bestimmung verdankte derselben ihre Entstehung und erwarb sich in dieser oder jener Richtung bald in geringerem, bald in höherem Grade einen Einfluß auf die Erziehung. Es würde zu weit führen, in die Schilderung auch nur der allgemeinsten Züge der betreffenden Thätigkeit für das Gebiet der Schule einzutreten. Begnügen wir uns, an einem einzigen Buche den Einfluß jener Regsamkeit und diese Thätigkeit zu verfolgen und zwar an jenem Werke, dessen Titel wir unsern Betrachtungen vorausgestellt haben.

Während die erste Auflage für die eigentliche Behandlung der Zoologie im Ganzen 444 Seiten in Anspruch nahm und von diesen bis zum Schlusse der Behandlung der Wirbelthiere 180 Seiten verwendete, reicht in der ersten Hälfte der neuen Auflage mit 352 Seiten die Be-

handlung nur bis gegen das Ende der allgemeinen Naturgeschichte der Fische, so daß die ganze specielle Naturgeschichte der letztern sammt der Naturgeschichte aller Classen der wirbellosen Thiere der zweiten Hälfte des ersten Theiles zufällt. In der ersten Auflage aber schloß die allgemeine Naturgeschichte der Fische auf Seite 152; demnach würde die zweite Auflage der Zoologie mindestens den doppelten Umfang der ersten erreichen, somit eine außerordentlich vermehrte Auflage darstellen.

Die bedeutende Vermehrung des Umfanges hat der Verfasser zu den verschiedenartigsten Zwecken benützt. Es hat nicht allein fast jeder Paragraph eine mehr oder weniger durchgreifende Umarbeitung und vielfache Erweiterung erfahren; es sind auch eine Menge neuer Paragraphen hinzugefügt und dadurch Mannigfaltigkeit und Reichthum des Inhaltes erhöht worden. Neben der Bereicherung des Inhaltes zeigt sich auch überall das Bestreben nach logischer und übersichtlicher Anordnung, nach Vermeidung jeglicher Art von Wiederholung, nach Herstellung eines innigen Zusammenhanges zwischen allen einzelnen Partien, theils in dem zoologischen Theile der Synopsis für sich, theils zwischen denen der Zoologie und den zu ihnen in Beziehung stehenden Partien der übrigen Theile des Werkes, sowie nach Ermöglichung einer schnellen und sichern Zurechtfindung beim jedesmaligen Gebrauche. Es zeigt sich dabei überall das Bestreben, die Erwerbung richtiger und klarer Begriffe zu vermitteln und bis auf die Nomenclatur herab ein durchgreifendes Verständniß zu ermöglichen. Dabei wurden im Durchschnitte gleichmäßig und umsichtig die Fortschritte der Wissenschaft wie die Bedürfnisse der Schule und des Lebens berücksichtigt, zugleich aber mit so strenger Oekonomie verfahren, daß Nichts als überflüssig erscheint, hier und da vielmehr sich Wünsche nach erweiterter Aufnahme geltend machen dürften.

Nach diesen allgemeinen Darlegungen gehen wir zu der specielleren Betrachtung des Werkes über und beginnen, um eine möglichst genaue Ansicht über dessen Inhalt und Anlage zu bieten, mit einer übersichtlichen Anzeige seiner Bestandtheile.

Die erste Hälfte der Zoologie zerfällt in 1. eine Einleitung in die Naturgeschichte überhaupt (S. 1 bis 12, §§ 1 bis 15) und 2. die Zoologie insbesondere (S. 12 ff.), diese aber wieder in die allgemeine Zoologie (S. 14 bis 72, §§ 17 bis 65) und in die specielle Zoologie bis zu den im Eingang bezeichneten Grenzen (S. 72 bis 352, §§ 66 bis 268).

Die Einleitung in die Naturgeschichte gibt die allgemeinsten Begriffsbestimmungen über Natur, Naturkörper, die Naturwissenschaft und ihre vorzüglichsten Zweige, über die beiden großen Abtheilungen der organischen und unorganischen Naturkörper, über Pflanzen und Thiere; ferner

Andeutungen über die wichtigsten Beziehungen der chemischen Elemente zu beiden letztern, über die vorzüglichsten physikalischen Agentien, weist die Wichtigkeit der Paläontologie nach, gibt zum Verständniß des Vorkommens der Versteinerungen eine Lagerungsfolge der Schichtgesteine, gefolgt von einer Uebersicht der Zahl der lebenden und fossilen Thierarten durch die zwölf im Buche angenommenen Thierclassen, wendet sich dann zu den Principien der Systemkunde, zur Nomenclatur, Diagnostik und Terminologie und endet mit einem Capitel über den Nutzen der Naturgeschichte.

Die Zoologie beginnt mit einer Einleitung über die Einteilung dieses Gebietes der Naturgeschichte in besondere Zweige und Unterabtheilungen (S. 13, 14).

In der allgemeinen Zoologie behandelt der Verfasser die Verrichtungen des animalen und vegetativen Thierlebens, nämlich Bewegung, Empfindung, Ernährung und Fortpflanzung mit den dieselben vermittelnden Systemen, bei der Behandlung vorzüglich an den menschlichen Körper sich haltend und von diesem ausgehend; und an die Fortpflanzung anschließend betrachtet er in kurzen Zügen Metamorphose und Generationswechsel, sowie die Planmäßigkeit in der thierischen Organisation. Nachdem derselbe weiter die äußern Lebensbedingungen, sowie die wichtigsten und interessantesten Lebenserscheinungen behandelt, bespricht er Wohnort und geographische Verbreitung der Thiere, letztere zuerst im Allgemeinen, dann nach Faunen und zoologischen Reichen und schließt einen ausführlichen auf Deutschland sich beziehenden Thierkalender S. 57 bis 62 an. Dann folgt ein Capitel über die zoologische Classification mit dem Cuvier'schen System von 1829 und ein umfassendes, in der speciellen Durchführung scharf gegliedertes Capitel über die Benutzung des Thierreichs (S. 64 bis 72).

Die specielle Zoologie beginnt mit der vom Verfasser selbst zu Grunde gelegten Classification des Thierreichs mit drei Kreisen und zwölf Classen in Form einer analytischen Tabelle, stellt darauf die wesentlichen Charaktere der Wirbelthiere fest und wendet sich dann zur Behandlung der einzelnen Classen, welche wieder je in einen allgemeinen und speciellen Theil zerfällt.

Jener gibt zunächst eine kurze Diagnose der Classe, bespricht dann die Eigenthümlichkeiten in der Hautbekleidung, im Skelete, in den weichen Körpertheilen, namentlich auch in den Sinnes-, Respirations- und Verdauungsorganen, die zu diesen Eigenthümlichkeiten in Beziehung stehenden Lebenserscheinungen und Bedürfnisse, die augensälligsten geschlechtlichen Charaktere, die wichtigsten Momente zur Geschichte der Fortpflanzung,

die zu denselben in Beziehung stehenden Erscheinungen im Leben der elterlichen Thiere, z. B. den Nestbau der Vögel (S. 196 bis 198), die Zahl der Eier oder Jungen, die Bebrütungsdauer der ersten, die Tragezeit bis zur Geburt der letztern, die Aufzucht der Jungen, die Eingriffe des Menschen oder umgekehrt die besondere Pflege von Seite desselben (z. B. künstliche Fischzucht), sich beziehend auf Schaden oder Nutzen, beide letztern insbesondere, die Feinde, den Wohnort, die Wanderungen und den statt der periodischen Wanderungen sich einstellenden Winterschlaf, die Verbreitung, die Zahlenverhältnisse der lebenden und fossilen Arten 1c.

Der specielle Theil der Classenbehandlung beginnt mit einer analytischen Uebersichtstabelle der Ordnungen, betrachtet dann die letztern in entsprechend gegliederter Anordnung, zunächst die Charaktere der Unterklasse, dann diejenigen der Ordnung feststellend, an diese eine analytische Uebersicht der Familien und Gattungen anschließend und nunmehr der Reihe nach zu den einzelnen Familien übergehend. Auch hier werden in entsprechender Gliederung die Unterfamilien mit den zugehörigen Gattungen successive nach ihren Charakteren behandelt und unter diesen die Arten charakterisirt und nach ihren wichtigsten Eigenschaften und Beziehungen betrachtet; wo aber eine Gattung eine größere Anzahl von schwieriger zu unterscheidenden Arten enthält, da werden die letztern in einer analytischen Tabelle, welche zugleich die etwa etablirten Untergattungen berücksichtigt und definirt, übersichtlich betrachtet und unterschieden. Bei den Familien, Gattungen und Arten werden je nach deren Eigenschaften, Bedeutung und Beziehungen die in speciellerer Hinsicht wichtigsten Eigenthümlichkeiten in der Organisation, die auffallendsten Entwicklungsverhältnisse, die periodischen Wechsel, die interessantesten sonstigen biologischen Facta, bei den wichtigeren Arten die Abstammung, die Rassen, Spielarten und Bastarde, weiter die Parasiten, Feinde und Krankheiten, die Art des Nutzens und Schadens, die bewährteren Mittel zur Erhöhung des ersten oder zur Beseitigung oder doch Milderung des letztern, Notizen über Benutzung der Kräfte, über Jagd und Fang 1c. behandelt; geschichtliche und statistische Momente, mythologische oder dem Volksglauben angehörige Deutungen, paläontologische Notizen 1c. werden an den geeigneten Stellen beigesügt.

Durch unsere vorstehende Inhaltsanzeige ist bereits einigermaßen auf die logische und übersichtliche Anordnung des Stoffes hingewiesen. Es ist indeß die letztere für alle Theile des Buches bezeichnend und ein wichtiges Förderungsmittel derselben namentlich in den mit Sorgfalt bearbeiteten analytischen Tabellen geboten, welche, in beträchtlicher Anzahl je an der geeigneten Stelle dem Texte einverleibt, nicht allein die Charaktere der

Kreise, Classen, Ordnungen, Familien, Gattungen und öfter auch der Arten in übersichtlicher Gliederung festzustellen beabsichtigen, sondern selbst hier und da eine Uebersicht über die Beziehungen einzelner für die Classification wichtiger Körperteile, z. B. über die Beine und Flügel der Vögel, geben. Bei dem Bestreben, der Diagnostik die auffallendsten und zugänglichsten Merkmale zu Grunde zu legen, entsprechen diese Tabellen dem Zwecke; schnell zum Erkennen und Bestimmen eines vorliegenden Naturkörpers zu befähigen, innerhalb der dem Buche gesteckten Grenzen durchschnittlich recht wohl. Durch richtige Verwendung der Mittel, durch Schärfe der Gegensätze ausgezeichnet, geben dieselben nicht allein von den umfassenden Kenntnissen, von der Gründlichkeit, Umsicht und Gewandtheit des Verfassers einen erfreulichen Beleg, sie werfen zugleich auf den Umfang der Arbeit, welche bis in die speciellsten Partien herab mit gleichmäßiger Ausdauer verfolgt ist, auch ihrerseits Licht und geben dem Buche neben sonstiger Brauchbarkeit sowohl in praktischer als pädagogischer Hinsicht Bedeutung.

In den analytischen Tabellen wie im Verlaufe des Textes sind Classen, Ordnungen, Familien und Gattungen übereinstimmend numerirt. Der Text selbst ist durch seitlich angebrachte Paragraphirung in einzelne Capitel getheilt und dadurch die Möglichkeit geboten, ohne Wiederholung und Umschweife durch einfache Hinweisung auf die betreffenden Paragraphen, bisweilen auch denselben untergeordnete Zahlen schnell zur Belehrung über jeweilige Fragen zu führen und die verschiedenen Inhaltsbestandtheile der beiden Hälften dieses Bandes sowohl, als der einzelnen Bände des ganzen Werkes in die innigste Beziehung zu setzen. Es erleichtert diese Einrichtung überhaupt das schnelle Orientiren und Auffuchen, zu welchem Zwecke überdies am Kopfe einer jeden zur Rechten stehenden Seite eine kurze Andeutung des wesentlichen Inhaltes der Seite angebracht ist.

Nach der ersten Auflage sämtlicher drei Bände der Synopsis, sowie nach den verschiedenen Auflagen der auf die Synopsis sich beziehenden Schulbücher (der Schulpflanzengeschichte und des analytischen Leitfadens) des gleichen Verfassers zu schließen, haben wir außerdem noch am Schlusse des Bandes ein ausführliches Register zu erwarten und als besonders werthvolle Beigabe am Eingange des Buches ein alphabetisches Verzeichniß der in demselben angeführten Schriftsteller mit den interessantesten Notizen über ihre biographischen Verhältnisse und mit Aufzählung der wichtigsten von ihnen verfaßten Werke. Auf diese ist denn auch zum Theil vor dem allgemeinen Theile jeder Classenbehandlung, zum Theil im weiteren Texte hingewiesen, so daß damit für denjenigen, welcher sich specieller mit

dem Gegenstande zu beschäftigen gesonnen ist, die wichtigsten litterarischen Nachweise gegeben sind.

Was die Auswahl betrifft, so ist dieselbe durchschnittlich als zweckmäßig zu bezeichnen. Aus der überwältigenden Masse des Stoffes ist das Wichtigste, Interessanteste und Instructivste in der Weise ausgehoben, daß eine Repräsentation sämmtlicher Formrichtungen geboten ist und dabei auf das europäische und insbesondere deutsche Thierleben und auf die betreffenden beiden Faunen die gehörige Rücksicht genommen wird. Die Behandlung ist der Sache entsprechend, nicht selten anziehend und anregend, immer aber auf Vermittlung klarer Begriffe abzielend. In letzterer Beziehung verdienen auch die zahlreichen, größtentheils wohl gelungenen und instructiven Holzschnitte, welche an den geeigneten Stellen in den Text eingedruckt und von besondern Erklärungen begleitet sind, Erwähnung.

Neben den wissenschaftlichen, der lateinischen und griechischen Sprache entlehnten Namen hat der Verfasser durchgängig auch die deutschen gegeben, die richtige Aussprache der erstern durch Angabe der Länge oder Kürze der vorletzten Silbe möglich gemacht und das Verständniß derselben durch Aufnahme der lateinischen oder griechischen Wörter als etymologischer Nachweise sammt deren deutscher Uebersetzung vermittelt. Diese Nachweise u. sind auf den verschiedenen Seiten unter dem Texte gegeben, äußerst reichhaltig und gewiß Manchem erwünscht. Uebrigens finden auch andere Namen, zumal diejenigen, welche der im Heimatlande der Thiere gebrauchten fremden Sprache entlehnt sind, im erklärenden Theile ihre Berücksichtigung.

Fassen wir unser Urtheil über diese Abtheilung der zweiten Auflage der Synopsis, in welcher übrigens die typographische Ausstattung mit ihren verschiedenartigen Modificationen und Complicationen der Schrift der Arbeit des Verfassers auf entsprechende Weise sich anschließt, in kurze Worte zusammen, so ist es im Wesentlichen das folgende:

Dieselbe verbindet mit der Eigenschaft eines gründlichen Lehr- und Übungsbuches diejenige eines reichhaltigen, im engsten Raume die wichtigsten Resultate einer umfassenden Litteratur darbietenden und auf diese selbst hinweisenden Repertoriums, welches bei seiner übersichtlichen und ökonomischen Anordnung dem Lehrer der Naturgeschichte, dem Techniker, Pharmaceuten, Oekonomen, Gärtner u. nahezu unentbehrlich ist, als Hülfsmittel naturgeschichtlichen Studiums für polytechnische Schulen und höhere Bildungsanstalten überhaupt sich eignet und selbst dem Manne vom Fache in mancher Hinsicht nicht unwillkommen sein dürfte.

Am Schlusse unserer Anzeige glauben wir im Interesse der Sache noch einige Bemerkungen machen zu sollen, deren Berücksichtigung wir dem Verfasser dringend empfehlen möchten.

Der Verfasser bestimmt eine besondere Abtheilung seines Werkes der Zoologie und in der speciellen Zoologie bei jeder Classe einen Abschnitt der Betrachtung der allgemeinen Erscheinungen. In jener Abtheilung und in diesen Abschnitten hätten wir ein weiteres Eintreten in vergleichende Anatomie und Physiologie, so wie in die auf die Fortpflanzung der letzteren so entschiedenen Einfluß üübenden Resultate der mikroskopischen Forschung, namentlich auf dem Gebiete der Entwicklungs- und Fortpflanzungslehre gewünscht. Wir vermiffen insbesondere in der allgemeinen Zoologie zwischen den über Fortpflanzung, Metamorphose und Generationen handelnden Paragrapheu ein Capitel über die Entwicklung des Thieres im Eie, über die wichtigsten früheren Lebenserscheinungen nach seinem Austritte aus dem Eiern und bei den Säugethieren die Entwicklung der Beziehungen zwischen dem Eie und Fötus einerseits und dem mütterlichen Organismus andererseits. In der Synopsis (wir können hier nur von dieser, nicht von der Schulnaturgeschichte oder vom analytischen Leitfaden, in welche sie nicht gehören) hätten die Verhältnisse ohne Bedenken zur Sprache kommen; ja sie hätten nach unserer Ansicht nicht übergangen werden, da die Entwicklungsgeschichte jetzt schon, wie in der Botanik, so in der Zoologie, für die Fortentwicklung der Wissenschaft und namentlich für die Classification sich Bedeutung erworben hat und sicher noch entschiedener in der Zukunft erlangen werden. Bereits haben auch verschiedene Schulbücher der Naturgeschichte wenigstens in der Weise diese Forschungsrichtung beachtet, daß sie nach leichteren Anhaltspuncten suchten, um die von ihnen gegebene Classification und Reihenfolge des Stoffes den auf die Entwicklungsgeschichte mehr und mehr anzunähern. Gewiß würde der Verfasser durch den Nachtrag, in welchem die wichtigsten auf der genannten Wissenschaft gewonnenen Resultate in gedrängten Zügen zusammengestellt und der Classification der Hauptgruppen des Thierreichs (Classen und Ordnungen) benützt wären, seinem Buche einen weitem, von uns und von vielen Andern hoch angeschlagenen Werth verleihen. Da der Nachtrag der zweiten Hälfte noch längere Zeit nicht vollendet sein wird, so wird durch dessen Aufnahme keine erhebliche Unbequemlichkeit oder Vergrößerung entstehen; da der Nachtrag ferner nur die Hauptresultate der vorliegenden Forschungen und nur Weniges über die darauf gegründete Classification enthalten müßte, so würde weder der Umfang noch der Preis des Werkes unverhältnißmäßig erhöht werden, die Erhöhung des Preises aber gegenüber den gewonnenen Vortheilen außer Betracht

Bemerkungen von untergeordneter Bedeutung unterlassend, wün-

schen wir dem Buche jene Verbreitung, die es bei seiner Vortrefflichkeit und dem Nutzen, welchen es zu stiften vermag, in hohem Grade verdient.
Zürich. A. Rengel.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

I.

Sprachlicher Unterricht.

Die moderne Pädagogik hat sich viele falsche Werthbestimmungen zu Schulden kommen lassen, weil sie sich von dem leeren Abstractum Bildung beherrschen ließ. Was zur Bildung gehöre, mußte wegen der Unbestimmtheit des Begriffs willkürlich festgesetzt werden. Und da man meinte, sogenannte formelle Bildung sei die Hauptsache und könne gar für sich erstrebt und erworben werden, so brachte man eine Menge eitler Formen in die Schulen und erwartete von ihnen das Heil. Am schlimmsten ist es in dieser Beziehung seit den fünfzig, sechzig Jahren gewesen, daß man sogenannten deutschen Unterricht in die Schulen gebracht hat. Und merkwürdiger Weise ist kein schulmeisterliches Vorurtheil so schnell und tief in das Volksleben eingedrungen, als dieses, daß ein sehr hoher Werth auf Richtigschreiben und Richtigsprechen zu legen sei. Es sei einer ein tüchtiger Geschäftsmann, treu, thätig, redlich, menschenfreundlich, aber er mache beim Schreiben orthographische, beim Sprechen grammatische Fehler: flugs sprechen ihm eine Menge kleiner Geister, die das besser, aber nichts Besseres, verstehen, die Bildung ab. Und kann man doch eigentlich bloß sagen, es sei eine ganz hübsche Sache, richtig zu schreiben und zu sprechen, etwa so, wie die Gewöhnung an äußere Reinlichkeit, daß der Rock ohne Stäubchen und Flecken sei, lobenswerth ist, aber, wenn sie nicht oder nur in geringem Maße vorhanden ist, davon das Urtheil über den Charakter eines Mannes nicht bestimmt werden darf. Diese falsche Werthbestimmung hat auch falsche Methoden erzeugt. Weil die naturgemäße Methode nur darin besteht, daß auf ganz ähnliche Weise, wie das Kind von der Mutter sprechen lernt, durch Vorsprechen, Verbessern, Lesen das Sprachgefühl des Zöglings gestärkt, verfeinert, gesichert wird, dieser Weg aber ein langer ist und eine der Mutterliebe gleiche Liebe, Geduld und Aufmerksamkeit beim Lehrer voraussetzt: so hat man in einer Zeit, die statt der Selbsterkenntniß die Selbstbespiegelung, statt der That die Gefühlschwelgerei, statt des Forschens das Reflectiren liebt, statt des Gefühls das Bewußtsein zu bilden vorgezogen, hat Grammatik statt Sprache getrieben und so den ärgsten Mißgriff gethan. Das gilt

niederen und höheren Schulen, und selbst die gänzliche Vergeblichkeit
 eines mühseligen und qualvollen Arbeitens kann die Begeisterung der
 abtrübselten Lehrer nicht abkühlen. Wie tief der Irrthum stecke, ist so-
 gar in manchen Erläuterungen der in diesem Puncte abermals sehr rüh-
 menden Regulative zu sehen: auf irgend eine Weise suchen sie die
 Sprachlehre wieder in die Schulen hineinzuschmuggeln. Man
 von dem Götzendienste des Richtigsprechens und Richtigschreibens
 los, und man begreift nicht, daß man alle diejenigen, welche ver-
 ihrer Umgebungen nicht im Stande sind, ein hochdeutsches Sprach-
 zu erlangen, und welche dann unter vielen Qualen ein nothdürf-
 Sprachbewußtsein sich anzueignen gezwungen werden, um einen
 Reiz, um das wirkliche Muttersprachgefühl, ärmer macht. Schlimm
 daß letzteres den meisten Buchmenschen, den studirten Leuten, ab-
 kommt: will man's denen, die nicht studiren sollen, auch noch
 ? Noch dazu, obgleich es ganz unmöglich ist, ohne das Be-
 einer fremden Sprache ein wirkliches Sprachbewußtsein zu erzeu-
 ist es doch gar nicht so schwer, das Hochdeutsche in der Schule
 zu lehren, wie die kleinen Kinder dieß oder das Plattdeutsche zu
 von der Mutter gelernt haben: richtig vorsprechen, viel sprechen
 gern und viel verbessern, aber ohne alle und jede Begründung,
 und vorlesen, viel abschreiben und erst spät selber schreiben, das
 ganze Geheimniß! Freilich gehört auch eine Muttergeduld dazu.
 wer die nicht hat, erreicht auch mit den besten grammatischen Kunst-
 nichts. Und wenn das Lesen von rechter Wirkung sein soll, so
 man die Bibel nicht unter- und die modernen Lesebuchfädelchen
 verschätzen. Endlich aber bezieht sich jene Muttergeduld auch darauf,
 warten lerne und nicht schon Früchte verlange, wo eben erst
 ausbrechen wollen, daß man nicht Aufsätze machen lasse
 Kindern, die noch nichts aufzusetzen haben. Nur in einem Puncte
 nichtige Methode einen Mangel: die auf das Mißtrauen ge-
 Schulrevisionen finden nicht Schwarz auf Weiß, wie weit der
 seine Pflicht gethan hat, und der seinen Ohren, die erst hören,
 Eltern der Kinder sprechen, und die dann an dem Abstände der
 davon die Treue des Lehrers messen können, gibt's nicht allzu
 und der Irrthum, daß nur ein Abfrageexamen den Zustand einer
 darthun könne, ist nur gar zu verbreitet, wie die Kunst, durch
 Unterredung mit Lehrer und Schülern zu sehen, was an beiden
 sehr selten. Aber lieber ein falsches Urtheil eines Revisors, als eine
 Werthbestimmung einer in Wahrheit untergeordneten Fertigkeit und
 — man verstehe nicht falsch: Sprechen und Schreiben, sondern

Richtigsprechen und Richtigschreiben! — und eine Verderbung und Störung des jugendlichen Gemüthslebens!

Dies als vorläufige Begründung der kurzen Urtheile über folgende dem sprachlichen Unterrichte dienenden Bücher!

1. Grundsätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht in der Bürgerschule zu Merseburg. Von A. Lüben, Rector der Bürgerschulen zu Merseburg. Leipzig, Brandstetter. 1855.

Gleich in dem ersten Paragraphen über die Aufgabe des Sprachunterrichts steht, daß das Kind — also der Bürgerschule — dahin geführt werden solle, mit den bildungsreichsten Erzeugnissen unserer nationalen Schriftsteller und Dichter bekannt und vertraut und mit Liebe zur volksthümlichen Litteratur erfüllt und befähigt zu werden, dieselbe später als Mittel zur Selbstbildung zu benutzen. Ich frage: was ist ein bildungsreiches Erzeugniß? eins, das reich an Bildung ist? Das wäre Unsinn. Also eins, das Bildung geben kann? Siehe da, die ganze Misère von falscher Auffassung des Wortes Bildung. Weiter: ist national und volksthümlich einerlei? Was sollen aber solche Redensarten, wenn unter hundert studirten Leuten kaum zehne jene sogenannten bildungsreichsten Erzeugnisse unserer nationalen Schriftsteller und Dichter kennen, geschweige damit vertraut sind, für Bürgerschulknaben? Ich kann mir gar nicht vorstellen, daß der Verf. sich bei Niederschreibung dieser Worte auch nur irgend etwas gedacht hat. In § 12 wird das unterrichtliche Verfahren für die Orthographie gut beschrieben; aber die Ausführung von S. 43 an entspricht dem durchaus nicht, denn da werden nach den beliebten orthographischen Regeln Wörterverzeichnisse gegeben und eingeübt: bekanntlich eine unfruchtbare Kinderquälerei. Noch schlimmer aber steht's mit der Grammatik und mit den Aufgaben zu Aufsätzen: bei ersterer die alten Forderungen von Sprachbewußtsein und was damit zusammenhängt, unter den letzteren eine Ueberfülle von unfindlichen Borempfindeleien und Aufschraubungen. Ich meine, dieses Buch lehrt am besten, wie der deutsche Sprachunterricht in einer Bürgerschule nicht erteilt werden soll.

2. Ergebnisse des grammatischen Unterrichts in mehrklassigen Bürgerschulen. Nach methodischen Grundsätzen geordnet und bearbeitet von A. Lüben. Leipzig, Brandstetter. 1855.

Eine kleine deutsche Sprachlehre auf 44 Seiten, die sich dadurch von andern unterscheidet, daß sie den sonst systematisch geordneten Stoff für fünf Schulclassen vertheilt. Charakteristisch ist die Erklärung des Titels: „Der Ausdruck Ergebnisse deutet an, daß der Schüler das Schriftchen erst zur Hand nehmen soll, nachdem er die darin aufgestellten Re-

geln und Geseze im Unterricht vollkommen erkannt und in fließendem Deutsch ausgesprochen hat. Ist das aber geschehen, dann möge er zu Hause durch wiederholtes Lesen das Erkannte zum unverlierbaren Eigenthume machen. Sicherheit in der Grammatik wird ihn vor vielen Fehlern im Sprechen und Schreiben bewahren.“ Das dem Lehrer!

3. Kurze Hochdeutsche Sprachlehre. Von G. Krause, Collaborator am Gymn. zu Stade. Stade, Stendel. 1855. 5 Sgr. 90 S.

Der Verf. wollte möglichst gedrängt und doch in möglichst wissenschaftlicher Form dem Volke und vorzugsweise dem niederländischen Volke, das entweder noch plattdeutsch rede, oder doch noch vieles aus seiner angestammten Mundart ins Hochdeutsche übertrage, ein genügendes Unterrichtsmittel in Schule und Haus geben; dann aber auch seinem Gymnasium vorarbeiten, das die Schüler natürlich am liebsten aufnehme, welche schon zu Hause in seinen Unterrichtsgang hineingeführt seien. — Eine gewöhnliche kleine Grammatik, kurz und billig, die aber das Volk nicht lesen und lernen wird, und die zur Vorbereitung auch für das beste Gymnasium zu viel enthält.

4. Der Sprachschüler. Ein Übungsbuch für die dritte, zweite, erste Classe einer Elementarschule. Bearbeitet von einem Lehrer. Drei Cursse. Coblenz, Hölsher, 1853.

Der erste Cursus fängt mit vielen, unnütz vermehrten, Aufgaben (alle möglichen Dinge zu nennen und ihre Namen aufzuschreiben) über die Dingnamen an, statt mit der zweiten Stufe vom Sage (hier heißt es u. a.: Wenn ich mache, daß ich von einem Dinge etwas weiß, so denke ich), und enthält schon viele Aufgaben über Wortbildung. Der zweite Cursus erklärt Ding als „ein kraftbesitzendes Etwas“, Merkmal, als das, was man sich an dem Dinge merkt, definiert alle möglichen Merkmale, fordert die Bildung von Definitionen, selbst von Begriffen, wie: gerade, gesund, demüthig, gehorsam, höflich u. a., wiederholt dieselben Aufgaben, läßt decliniren und conjugiren. Der dritte Cursus fordert das Aufschreiben subjectiver, rein objectiver, gemischter u. Verben, subjectiver und objectiver Adjectiven, und gibt eine wahrhaft schreckenerregende Terminologie. Diese beide letzten Cursse enthalten auch einen „Aufsatzschüler“. Es genüge zur Charakteristik der übrigen die Mittheilung der letzten Aufgabe: „Gute Sprüche, weise Lehren muß man üben, nicht bloß hören. 1. Einleitung. Gute Sprüche — Ausdrücke für wichtige Wahrheiten — und weise Lehren — Anweisungen zur Erreichung unserer Bestimmung — sind Mittel, die angewendet großen Nutzen gewähren, die aber unangewendet nichts nützen. 2. Gute Sprüche, weise Lehren muß man a. Hören, b. Behalten, c. Darnach handeln = sie üben. 3. Der Heiland: Nicht

Jeder, der da sagt: Herr Herr! — 4. Die heilige Schrift ferner: Dieß Volk ehrt mich bloß mit den Lippen. 5. Zusammenfassung. Gute Sprüche und weise Lehren sollen gehört, behalten und geübt werden. 6. Folgerung. Sollen gute Sprüche und weise Lehren mir nützen, so muß ich sie a. hören, b. behalten, c. üben. 7. Schluß. Ich will also nicht bloß Hörer, sondern auch Thäter des Wortes Gottes sein.“ — Ich hätte meinen Namen auch nicht auf dieß Buch gesetzt, wenn ich's gemacht hätte.

5. Briefe und Geschäftsaufsätze für höhere Bürger-, Landwirthschafts- und Gewerbschulen. Von J. P. Fug. Erlangen, Selbstverlag, 1856. 5 Sgr.

Das Büchlein enthält Musterbriefe und Formulare zu Geschäftsaufsätzen aller Art, selbst Formulare zu Wechselln und Eheverträgen, dazu viele Aufgaben. Viele Briefe sind sentimental, andere scheuen nicht den Anfang mit „Ich“, selbst nicht die Wendung: „Ich ergreife die Feder“; die Büllete sind Briefe; die Aufgaben gehen weit über die Vorstellungskreise der Schüler hinaus; unter den Briefen sind nur die Mahdbriefe gut. Von der Schreibart des Verf. nur dieß kleine Beispiel (als Muster!): „Nur der Glaube an Gottes Erbarmen und das Vertrauen auf die Hülfe guter Menschen hielten mich noch aufrecht. Und heute schon sehe ich diesen Glauben auf eine Weise in Erfüllung gehen, wie ich es nicht zu hoffen gewagt hatte. Ich kann nicht Worte finden, Ihnen meine freudige Rührung und meinen tiefgefühlten Dank für die mir zugesandte Hülfe vollkommen auszusprechen. Nur beten kann ich zu dem Vater im Himmel u. s. w.“ Hat sich der Verf. wohl klar gemacht, was die Einübung solcher Redensarten bei der Jugend wirkt, resp. verdirbt?

6. Lehrgang zum Unterrichte in der deutschen Sprache, mit möglichster Bezugnahme auf die in den drei preussischen Regulativen vom 1., 2. und 3. October 1854 deßfalls erlassenen Anforderungen an den Elementarschulunterricht und mit Berücksichtigung der im ersten Lehrkursus dargestellten Schreib- und Lesemethode, stufenweis geordnet und bearbeitet von Dr. Knoblauch. Sonderhausen, Cappel, 1855. 15 Sgr. 179 S.

Dieser Lehrgang ist in drei Lehrurse eingetheilt. Der erste enthält in zwölf Monatsabschnitten den Gang des Schreib- und Lesunterrichts. Klare, einfache und richtige Darstellung, denen zur Lesung und Nachahmung zu empfehlen, welche von der als Kunststück behandelten natürlichen Lehrweise, die Kleinen mit Malen und Schreibvor- und einübungen zu beschäftigen, sobald sie nicht mehr an der Lesetafel zu thun haben oder da nicht mehr aushalten können, noch keine Vorstellung haben, schwachen Lehrern überhaupt ein guter Anhalt für Ordnung und Richtigkeit ihres

Thuns. Erfahrene Schreibesehrer werden freilich manche Uebung nicht recht an ihrer Stelle finden (S. 25), andere für gar zu reichlich mit Beispielen versehen halten, vor allem aber mit der zu lange sich hinziehenden falschen Schreibung der Hauptwörter (mit kleinen Anfangsbuchstaben) unzufrieden sein. Indessen wie zweckmäßig im Ganzen auch dieser erste Lehrkursus ist, so durchaus verfehlt erscheinen mir der zweite und dritte. Der zweite enthält, vom einfachen nackten Satze ausgehend, eine Grammatik, nur nicht in systematischer Ordnung, mit vielen, allerdings nicht übeln Beispielen und Übungsaufgaben, und der dritte in seiner ersten Hälfte die an den zusammengesetzten Satz angeknüpfte Fortsetzung und in der andern Hälfte die Aufsatzelehre unter folgenden Ueberschriften: der Geschäftsaufsatz: die Quittung, der Schuldschein, das Zeugniß, der Vertrag, der Bürgschaftschein; die Erzählung; der Brief: Bittschreiben, Erkundigungsschreiben, Einladungsschreiben, Trostsichreiben, Glückwünschungsschreiben, Nachrichtsschreiben, noch einmal Erkundigungsschreiben und der Anstandsbrief. Wenn ich auch diese für einen Pädagogen fast muthwillige Zertrennung des Briefes in so kaum vorkommende Arten gelten ließe, ebenso nicht viel gegen die Verbesserung fehlerhaft geschriebener Briefe sagen wollte, also überhaupt die Aufsatzelehre nicht mißbilligte, so würde ich doch unrecht thun, über den grammatischen Theil des Buches mit Stillschweigen wegzugehen. Es ist nichts gerade besonders Falsches drin (die Lehre vom Satze und seine curiösen Benennungen haben andere Grammatiker, für welche der erste Band von Grimm's Syntar noch nicht in der Welt zu sein scheint, eben so falsch) und manche gute Beispiele können für Regelmisere schadlos halten: allein der Verf. bildet sich alles Größes ein, wie freilich auch noch andere höhergestellte Leute, daß er mit diesem grammatischen Lehrstoffe und Lehrgange auf dem Boden der Regulativ ründe. Und womit sucht er dieß zu rechtfertigen? Mit der Forderung der Regulative, daß die Schüler richtig schreiben und interpungiren lernen sollen. Daß aber zur Orthographie keine Grammatik nöthig ist, wird bereits von Vielen zugegeben (denn Richtigschreiben ist nicht Sache des Urtheils, sondern des Gedächtnisses); und daß ebenso das für das gewöhnliche Leben erforderliche Satzzeichnen ohne alle Erkenntniß vom Wesen des Satzes gelernt werden kann, wissen hoffentlich schon Manche aus Erfahrung. Freilich eine bis ins Einzelne genaue und richtige Satzzeichnung ist ein schweres Ding, ein so schweres, daß selbst berühmte Schriftsteller ohne gute Correctoren schlecht führen: allein die Dorfjungen sollen doch keine unglücklichen Schriftsteller werden! Es ist darum recht schade, daß so vieles Gute dieses Buches durch diese Auslegung der Regulative, die mir entschieden falsch erscheint, in schlechte Gesellschaft

gekommen und somit nicht für Jeden erkennbar und brauchbar ist. Es würde dem Buche wesentlich nützen, wenn die Seiten 42 bis 104 herausgeschnitten werden könnten.

7. Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache. Für gehobene Volksschulen, Bürger- und Mädterschulen, Realschulen, Seminarien &c. bestimmt und herausgegeben von J. G. F. Flügel, Vorsteher der höheren Mädterschule in Pforzheim. Zweite Auflage. Leipzig, Brandstetter, 1855.

Der Verf. selbst hält diese (über tausend) Mustersätze, deren nicht wenige wenig musterhaft sind, für ein vortreffliches Mittel, in Verbindung mit dem Lesebuche das Sprachgefühl der Schüler zu bilden, Manches, wozu ein bloß instinctartiges Sprachgefühl nicht genügt, ins Sprachbewußtsein zu erheben und überhaupt das Sprachvermögen zu erweitern und die Sprachgewandtheit zu steigern; außer diesem allgemeinen Zwecke sollen diese Mustersätze auch im Besonderen vielseitige Benutzung gestatten, so namentlich zu Uebungen im Schönlesen, das nach denselben eigentlich methodisch betrieben werden könne, in der Interpunction, an welche sich die Schüler durch Zergliedern und freies Niederschreiben von Mustersätzen und Lesestücken (was soll das sein?) am sichersten gewöhnen sollen, im Dictirschreiben, wo solches in Schulen noch üblich sei, und endlich sollen diese Mustersätze manchen geeigneten Stoff zu Schönschreib- und Gedächtnißübungen gewähren. So in der Vorrede zur zweiten Auflage. In der zur ersten meint er sogar, daß der Lehrer mit diesen Mustersätzen nicht bloß dem Unterrichte in der schönen Litteratur vorarbeiten, sondern sogar denselben ganz ersetzen könne. Ich bin nicht im Stande, ein so günstiges Urtheil über dieses Buch zu fällen, wie der Verf. selbst: ich halte daselbe vielmehr für eine aus vielen Schriftstellern, manchen guten und vielen schlechten, gezogene, dem Inhalt nach durchaus ungeordnete, nicht selten bedenkliche Sammlung von Sätzen, die der Verf. nach und nach in ein an sich falsches Schema von Satztheilung eingetragen hat, die aber nur da mit einigem Nutzen gebraucht werden können, wo man noch nach der schlechtesten Art Grammatik lehrt. Ob das noch an vielen Orten geschieht — wie man fast aus der nöthig gewordenen zweiten Auflage schließen müßte — weiß ich nicht, sollte es aber kaum für wahrscheinlich halten. Wer sonst nach Sprüchen und Sätzen des Inhalts wegen sucht, der wird natürlich unter so vielen Manches finden, was in seinen Kram taugt, namentlich für Schönschreibvorschriften.

1. Lieder eines Kindes. Gedichte für die Jugend von Karl Enslin, Verfasser des „Lebensfrühlings“. Leipzig, Merseburger. 12 Sgr. In 12^o. 122 S.

Daß in einer Sammlung von 66 in der Form meist sehr gelungenen (außer S. 65, 3. 4) Gedichten manches Ansprechende, wie S. 57 Sommerferien, sich findet, kann man sich leicht denken, freilich auch manches dem Inhalte nach sehr Bedenkliche, wie das S. 76, welches „die Mutterpflege der heiligen Natur“ — nicht die Fürsorge Gottes — preist. Allein im Ganzen ist es mir beim Lesen dieser Lieder doch vorgekommen, als habe der Dichter eben ein Kind sein wollen und da in allerlei sich hineinempfindelt, was Kinder fühlen könnten und möchten, aber, wenn sie gesund sind, doch nicht fühlen; es sind darum manche recht hübsche Dichtergedanken drin, aber keine Kindergedanken, und viel zu viel zerlegende Reflexionen über Kindergefühle. Mütter mögen sich an dem hübsch gedruckten Büchlein ergötzen; aber Kindern möchte ich's nicht in die Hände geben, wenn sie's auch, wie ich aus Einzelerfahrung bezweifle, möchten.

2. Dichtungen für das jüngere Kindesalter. Gesammelt und zusammengestellt von Otto Bulnheim, ord. Lehrer der ersten Leipziger Bürgerschule. Zweite Aufl. Leipzig, Vanssch, 1856. gr. 8^o. 183 S.

Diese gute Sammlung hat vier Abtheilungen: 1. Gott unser himmlischer Vater; 2. Jesus Christus unser Heiland; 3. Himmel und Erde, die Natur; 4. der Menschen Leben in Fabeln und Erzählungen. Mir gefällt nicht bloß dieß Schema nicht, sondern noch weniger, daß überhaupt die Gedichte (wohl besser, als „Dichtungen“!) in eine solche Ordnung gebracht sind. Das ist für Kinder ermüdend, für Große ohne Werth. Ferner möchte ich noch weniger Lyrisches drin haben, als die zweite Auflage gegen die erste behalten hat: Lyrik ist nicht für Kinder, vollends nicht unsere deutsche abstracte oder sentimentale. Endlich vermisse ich in der vierten Abtheilung noch eine ziemliche Anzahl alter guter Fabeln. Sonst aber wünsche ich dem Buche fernere Verbreitung in den vornehmen Kinderstuben und bei der nächsten Auflage etliche hübsche Bilder.
Gr.

II.

Die Raumlehre, mit Rücksicht auf die Bestimmung der preussischen Regulative faßlich und praktisch für Volksschulen behandelt von G. F. Franz, Rector der Bürgerschule zu Gottbus. Berlin, Wiegandt u. Grieben, 1855. 15 Sgr.

Ein sehr gutes Buch, eines von den wenigen, welches wirklich hält, was sein Titel verspricht, nämlich das für gute Volksschulen nöthige Maß des Wissens aus der Raumlehre faßlich und praktisch mittheilt, noch mehr aber, daß selbst einem für Feld- und Körpermessungen

nicht sonderlich geweckten Lehrer Lust zu diesen Dingen beibringen und sie durch ihn über die Jugend verbreiten kann. Möchte dasselbe von recht vielen unserer Volksschullehrer gekauft und für sich und für ihre Schulkinder gebraucht werden!

Gr.

III.

1. Die Himmels- und Erdkunde in Lesebüchern für Volksschulen. Nebst geschichtlichen Mittheilungen und Festgesängen zur Schulfeier der vaterländischen und kirchlichen Gedenktage nach den Bestimmungen des preussischen Volksschulregulativs bearbeitet von E. L. Goltsch, Seminardirector in Stettin. Berlin, Wiegandt u. Grieben, 1855.

Da dieses Buch ein besonderer Abdruck aus dem vom Verf. herausgegebenen (Timm'schen) Pommer'schen Schul- und Hausbuche und bei Beurtheilung dieses schon gebührend gelobt ist, so genüge hier die dringliche Empfehlung dieses (nur etwas zu theuren) Abdrucks für jene Schulen, welche sich noch anderer Schullesebücher bedienen müssen.

2. Das Wissenswerthe aus der Naturkunde, Geographie und Geschichte. Ein Leit-faden für Volksschulen von A. M. Bräunlich, Lehrer an der ersten Bürgerschule zu Weimar. Zweite Auflage. Weimar, Böhlau, 1854.

„Die Sprache ist mit Recht ein göttliches Geschenk. — Die Seele des Menschen ist unsterblich, sie hört nicht mit dem Tode des Körpers auf, sie geht zu Gott, in die himmlischen Wohnungen. — Im Gehirn finden die höchsten Vorstellungen von Gott und Unsterblichkeit ihren Platz. — Der Mensch trägt in sich Gefühle, d. h. Erregungen verschiedener Art, niedere und höhere. Er besitzt ein Gefühlsvermögen. — Aufgabe: Erkläre folgende Begriffe: Wachen, Schlaf, Traum, Gedankenlosigkeit, Zerstreuung, Dummheit, Unwissenheit, Schwärmerei, Gefühllosigkeit, Empfindlichkeit, Hartherzigkeit, Leichtsin, Tiefinn, Leidenschaften, Charakterlosigkeit!“ — Dieß ein paar Sätze aus der zwölf Seiten füllenden Menschenlehre. Von S. 13 bis 25 geht die Naturgeschichte, von S. 26 bis 32 die Naturlehre, von S. 32 bis 58 die Geographie aller fünf Erdtheile und Thüringens insbesondere, von S. 58 bis 71 die thüringisch-weimari-sche Geschichte, von S. 71 bis 80 die deutsche und von S. 80 bis 94 die Weltgeschichte, ein Anhang von zwei Seiten enthält noch ein Namensverzeichnis von Palästina. Das Ganze ist ein Leitfaden, der zum Lesen viel zu wenig, zum Durchnehmen, resp. Erklären, viel zu viel für Volksschulen enthält.

Gr.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Historische Miscellen.

1. Verdienen geschichtliche Compendien oder Geschichtstabellen den Vorzug?

Unsere Vorfahren haben, so viel ich weiß, nicht geglaubt, ihren geschichtlichen Unterricht an Geschichtstabellen anschließen zu müssen. Sie haben ihren Lehrbüchern anhangsweise dergleichen Tabellen beigegeben, um den Lesern die Zeiten, die er langsam durchwandert hatte, noch einmal in raschem Ueberblicke vorzuführen und ihm namentlich die Gleichzeitigkeit gewisser Ereignisse zu veranschaulichen; sie haben in der Schule dergleichen Tabellen, zumal synchronistische, von den Schülern anfertigen lassen; sie haben aber dergleichen Tabellen nicht ihren Vorlesungen oder ihrem Unterrichte zum Grunde gelegt.

In unserer Zeit, scheint es, sind die Tabellen sehr beliebt geworden; es nicht nöthig, daß ich die Geschichtstabellen, welche uns Jahr für Jahr und in rasch auf einander folgenden Auflagen gebracht haben, aufzähle. Ich wünschte aber meine Collegen, die nicht a priori, sondern aus Erfahrung über diesen Gegenstand urtheilen können, zu veranlassen, hierüber sich auszusprechen. Ich theile daher meine Bedenken gegen den Gebrauch von Geschichtstabellen mit, und ich thue das in der Hoffnung, daß dieß Wort nicht das letzte sein werde.

Es ist nicht gleichgültig, welche Form das Schulbuch habe, auf das der Schüler so unzählige Mal sein Auge werfen soll: ob es ihm Einzelnes oder Zusammenhängendes darbietet. So wie das Auge sich dazu gewöhnt, das geschichtliche Material in der Form der Einzelheit zu sehen, gewöhnt sich auch die Seele daran, es in dieser Einzelheit zu betrachten. Es ist das bei Erwachsenen der Fall, und es ist bei der Jugend noch bei weitem mehr der Fall, bei der man viel eher erwarten darf, daß sie die Bilder der einzelnen Personen aus dem Zusammenhang lösen und für sich betrachten, als daß sie den sachlichen Zusammenhang zwischen dem Einzelnen hinzudenken werde. Ich sehe darin zum Theil den Grund davon, daß, wenn wirklich in unserer Zeit historische Kenntnisse erworben werden, das historische Verstehen und Wissen dagegen äußerst kümmerlich ist. Warum will man nicht durch die Form des Lehrbuches die Jugend auf dieses Verstehen hinweisen und sie frühzeitig gewöhnen, den sachlichen Zusammenhang als den wesentlicheren Theil des geschichtlichen Wissens zu betrachten?

Unsere Vorfahren sind Meister gewesen, solche Compendien abzufassen; wir sind in dieser Beziehung zurückgegangen und können nicht mehr schreiben, wie Spittler und Heeren geschrieben haben. Es ist wahr, gegen Compendien, wie sie uns überfluthen, sind Tabellen zehn Mal vorzuziehen; aber was hindert uns, Compendien zu verfassen, welche in einfacher und ungeschmückter Sprache, in der knappest und präciseften Form, aus der Tiefe gründlicher Studien geschöpft, zusammenhangsvolle Geschichte darbieten? Unter den älteren Lehrbüchern nehmen die von Haader eine der ersten Stellen ein. Wenn Gott mir Kräfte schenkt, will ich versuchen, dieselben wieder in die Schulen zurückzuführen, aus denen sie durch unergleichlich schlechtere verdrängt sind. Unter den Neuern sind es allein die von Dietsch und Beck, welche wirklichen Werth besitzen.

Es ist jedoch noch ein Bedenken, welches ich gegen Geschichtstabellen habe. Sie lassen dem Lehrer sowohl nach der Seite des Quantitativen als nach der Seite des historischen Urtheils zu viel Freiheit. Ich habe, was das Erstere betrifft, noch keinen Lehrer gesehen, der sich streng hinsichtlich des dem Gedächtnisse einzuprägenden Stoffes innerhalb der Grenzen jener Tabellen gehalten, der nicht diese Tabellen durch zahlreichere und zahlreichere Zusätze verdoppelt und verdreifacht hätte. Die Tabellen sind nur dazu da, daß Etwas hinzudictirt wird. Die Lehrer der Geschichte thun hierbei völlig das Rechte und folgen einem natürlichen Bedürfnisse, und werden es immer thun, was man auch dagegen sagen mag. Denn erstens fordern Geschichtstabellen von selbst dazu auf, die Lücken zwischen den Einzelheiten zu ergänzen und die Verfehrtheit ihrer Natur zu verbessern; zweitens lehrt die tägliche Erfahrung, daß nicht durch Beschränkung des zu lernenden Stoffes Präcision im Lernen erlangt wird. Wenn ein Lehrer durchaus nicht Strebsamkeit, Fleiß, Sicherheit in eine Classe zu bringen vermag, so rathe ich ihm: Lassen Sie nicht weniger, sondern mehr lernen. Wenn ein Knabe zwei oder drei Regierungen immer und immer wieder vergift, so rathe ich ihm: Lassen Sie alle lernen. So paradox dieß klingen mag, so wahr ist es. Denn nunmehr kommt dem Gedächtniß in der Continuität seines Wissens die allergrößte Hülfe. Durch ein wohlgearbeitetes Compendium dagegen ist diesem Uebelstande abgeholfen. Ich wüßte nicht, was man zu Dietsch oder Beck noch viel hinzudictiren sollte, da hier das Maß und die Grenze sehr bestimmt gegeben sind.

Ebenso verhält es sich mit der Willkür des historischen Urtheils, welcher durch Tabellen Thor und Thür geöffnet wird. Wer in einer Tabelle die Hinrichtung Karls I. vor sich hat, kann aus dieser Hinrichtung sehr wohl mit Macaulay ein Unglück oder ein Verbrechen machen. Ich für meine Person wünschte dem Unterrichte in dieser Hinsicht einen festeren Halt zu geben und die Lehrer der Geschichte in eine bestimmte Richtung einzuweisen, um so mehr, wenn man sieht, woraus selbst die Verfasser von Lehrbüchern ihr Wissen nehmen und wie wenig bei ihnen von einem Urtheil, das durch wirkliches Studium erlangt ist, die Rede sein kann.

2. Ueber das Ethische in der Geschichte.

Es ist ein Satz, den ich zu wiederholten Malen aufgestellt habe, daß die Geschichte für die verschiedenen Stufen des Alters und der geistigen Fassungskraft, denen sie zugebracht wird, eine sehr verschiedene sei, und daß jenen geistigen Stufen der Leser correspondirende Stufen der Geschichtserzählung, in Büchern wie in Schulen, gegenüberstehen.

Wenn mich Jemand fragte, welchen der Alten er für eine Darstellung des Alexander benutzen sollte, so würde ich nicht antworten können, bevor ich wüßte, welche Leser oder Schüler er vor sich habe. Für eine Sexta und Quinta würde ich ihm rathen, sich ganz an Plutarch zu halten und sich keine von dessen Geschichten und Anekdoten, wie unglaublich sie seien, entgehen zu lassen. Denn auch in diesen Dingen ist eine Wahrheit enthalten, und spiegelt sich getreu der Eindruck, den Alexander auf Mit- und Nachwelt hervorgebracht hat. Den Lehrer der Tertia würde ich an Curtius, den der Prima dagegen an Arrian weisen. Denn die Differenz zwischen diesen Stufen ist wesentlich qualitativer Natur, während unsere Schriftsteller noch immer fortfahren, sie im Quantitativen zu suchen.

Wenn man auch nicht gerade Neigung besitzt, diese verschiedenen Stufen in ein System zu bringen, so wird man doch leicht dahin kommen, daß die eine dieser Stufen der frischen und belebenden Unterhaltung und der Phantasie des Knabenalters zugehört, während die andere sich mit der tiefen und eindringenden Erkenntniß der historischen Wahrheit beschäftigt; zwischen diesen beiden nun liegt eine dritte, welche ich die ethische nennen möchte, und bei welcher die Erweckung einer historischen Gesinnung das eigentliche Ziel ist. Man wird diesen Ausdruck nicht mißverstehen oder in einer unnöthigen Beschränkung fassen: die Gesinnung kann entweder mehr in der rein ethischen Sphäre sich halten oder sich mit dem Patriotismus oder der Religiosität verbinden. Genug, es ist eine Stufe da, auf welcher die Geschichtserzählung sich an diese ethische Seite des Schülers oder Lesers zu wenden und demnach auch die Geschichte von der ethischen Seite zu fassen hat.

Doch, scheint es, ist man über die Berechtigung dieser ethischen Geschichtsschreibung nicht völlig einverstanden. Es hat eine ganze Reihe von Historikern gegeben, bei welchen die Geschichte diesen Charakter nicht an sich trägt. Mir liegt so eben die deutsche Geschichte für Schule und Haus von Professor Böttiger in Erlangen vor, welche sich, obwohl sie auch für das Haus bestimmt ist, sich doch dieser ethischen Seite sehr abwendet. Nicht als ob nicht hier und da etwas dem Analoges vorkäme; aber gerade da, wo die Ansichten und Urtheile nach den entgegengesetzten Seiten auseinandergehen, auf den Höhen der Geschichte, bei Heinrich IV. und Gregor, bei Luther, beim dreißigjährigen Kriege u. s. w. strebt dieß Buch nicht auf eine große und freie Anerkennung, auf ein unumwundenes Urtheil, auf eine tiefe sittliche Wirkung hin. Es ist wahr, daß die Momente auf beiden Seiten, welche im Kampfe liegen, ihre Berechtigung haben; aber mitten durch dieses Für und Wider muß

doch endlich der letzte dauernde Ton hindurchklingen, in den sich die Dissonanz auflöst.

Nach meinem Dafürhalten ist jede Geschichte, sie sei für die Schule, sie sei für das Haus, ohne diese ethische Seite völlig werthlos. Ich kenne nichts Werthloseres, Trostloseres und Langweiligeres als die Geschichte, wenn sie eines ethischen Charakters ermangelt.

Die Geschichtschreibung hat überall, so wie sie sich über die ersten Anfänge erhoben hat, eine sittliche und praktische Tendenz gehabt, und sie ist stets in Verfall gekommen, so wie sich dieß Ziel für ihre Augen verhüllt hat. Was man darüber hinaus von Kunstgeschichtschreibung gefabelt hat, ist wirklich nur schlechte Fabelei; die ethische Tendenz ruft einen Herodot und Thucydides, einen Polybius und Tacitus zur Unsterblichkeit. Beim Geschichtsunterricht verhält es sich gerade ebenso. Derjenige Lehrer der Geschichte wird *ceteris paribus* seiner Wirkung am gewissesten sein können, welcher am meisten in eigener tiefer sittlicher Empfindung die sittliche Saite in der Seele seiner Schüler zu berühren weiß. Ich unterscheide, wie gesagt, nicht zwischen den Formen des Ethischen: das Ethische kann als Allgemein-Humanes, als Patriotisches, als Religiöses erscheinen, es ist die Bedingung eines erfolgreichen Unterrichts.

Dies Ethische nun steht auf jener mittleren Stufe in seiner vollen Geltung. Den Knaben fesseln die alten Sagen nicht mehr; in seiner Seele dämmert es nach etwas Neuem; er ahnt ein Bedürfnis, welches eine Befriedigung fordern wird; er will von der Geschichte mehr als die angenehme Unterhaltung. Wer ihm dieses Räthsel in seiner Seele löst, wird die Macht über seine Seele haben.

Es ist mir nicht selten begegnet, daß ich eine Classe schlafend und träumend gefunden habe, ja als ob kein Leben hineinzubringen wäre. Man kann tausend kleine Mittel gebrauchen, um Leben hineinzubringen. Ich kenne aber nur eines, das immer und das dauernd wirkt, und dieses Mittel ist: Bewege sie ethisch. Es bedarf nicht vieler Worte, ja die vielen Worte könnten verderblich sein, ein Ton der Stimme, ein Blick des Auges, ein rasches Wort genügen, die tiefste Wirkung hervorzu- bringen. Wer ein Auge hat zu sehen und Lust hat selbst die Probe zu machen, wird sehen, ob was ich sage wahr und wichtig sei.



I. Abhandlungen.

Bemerkungen über das Darstellen in fremden Sprachen, besonders im Französischen, nach seinem Bildungs- momente.

Von Schmeding, Lehrer an der höhern Bürgerschule in Oldenburg.

Der Schreiber dieses Aufsatzes legte im Programm der Oldenburger höheren Bürgerschule von 1854 einige Bemerkungen vor über die Bildungsmomente, welche im Auffassen des in einer fremden Sprache Geschriebenen liegen. Er suchte die Frage zu beantworten: Welcher Unterschied ist es für die geistige Bildung, ob ein Stoff aus einer fremden Sprache oder aus der Muttersprache aufgefaßt wird?

Des Raumes wegen war der Verfasser genöthigt, so zu schließen: „Wir haben schon gesagt, daß diese Bemerkungen bei weitem nicht den unendlichen Stoff erschöpfen können — — —. Wir haben indeß schon über die Gebühr Raum in Anspruch genommen, der uns kaum zu Gebote stand, und so werden wir unsere Gedanken hierüber an einem andern Orte darlegen müssen.“

Im Anschluß an diese Bemerkungen des Programms der höheren Bürgerschule denke ich jetzt die Bildungsmomente zu beleuchten, welche im Darstellen in fremder Sprache enthalten sind.*

Meinen allgemeinen Standpunct zu pädagogischen Problemen habe ich im benannten Programme dahin bezeichnet, daß ich eine würdige, wissenschaftliche Lösung derselben erst dann erwarte, wenn die Psychologie als Grundlage der Untersuchungen angenommen wird. Von diesem psychologischen Standpuncte aus sind auch die nachstehenden Bemerkungen gemacht.

* Ich lasse die oben angezogene Abhandlung in der zweiten Abtheilung dieses Heftes abdrucken.

Hört man vom „Darstellen in fremden Sprachen“, so denkt man sogleich an die verschiedenartigsten Zwecke, die dazu Veranlassung werden können. Ein Geschäftsmann ist gezwungen, sich in einer anderen als in seiner Muttersprache auszudrücken, um seine geschäftlichen Zwecke vollkommener zu erreichen. Ein Lehrer gibt seinem Schüler lateinische, griechische, französische Darstellungen auf, daß dieser sich die Sprache selbstständiger aneigne, oder auch, um die Gedankenentwicklung desselben zu controliren.

Es ist einem Geschäftsmanne manchmal von der höchsten Wichtigkeit, seine Gedanken französisch, spanisch, englisch schriftlich darstellen zu können. Hat er bei der Erlernung dieser Sprachen vorzüglich dieses Ziel im Auge, so muß er einen ganz anderen Weg gehen, als zum Beispiel ein Gymnasiast, der griechisch oder lateinisch studirt. Daß so viele Lehrer diese verschiedenen Ziele so wenig auseinander halten, und Ursache werden, daß mancher junge Mann zur Erreichung desselben so sehr viel Zeit verschwendet, ist beklagenswerth. Unerklärlich aber und ungerecht ist es, die Sprachfertigkeit, die Manchem eben so unentbehrlich ist, wie die Fertigkeit im Rechnen, Schreiben und Lesen, als ein des gebildeten Mannes unwürdiges Ziel hinzustellen; bloß deshalb, weil sie zur Annehmlichkeit und zur Erhöhung des Comforts so bedeutend beitragen kann. In dem angeführten Programme ist nachgewiesen, daß sie allerdings die geistige Bildung nicht fördert; indeß hindert sie dieselbe auch nicht. Jedenfalls ist sie in vielen Fällen nothwendig, in allen eine Annehmlichkeit und eine hübsche Zierde, und wir möchten behaupten, daß die Pädagogen im Allgemeinen noch zu sehr geneigt sind, diese Fertigkeit zu unterschätzen, wie zur Genüge hervorgeht aus den Namen „Abrihten, Dressur, Zusätzen“, mit denen die Uebungen zu diesem Zwecke belegt werden. Besonders möchte es die Frage sein, ob die Realgymnasien dies Ziel genug ins Auge fassen. Da indeß die Betrachtung desselben außer dem Bereich unserer jetzigen Untersuchung liegt, so sehen wir für jetzt davon ab.

Das Darstellen in einer fremden Sprache kann ferner dazu dienen, sich dieselbe fester, gründlicher, selbstständiger anzueignen. Es wäre gewiß der Mühe werth, darüber nachzudenken, in welchem Zusammenhange die schriftlichen Uebungen mit diesem Ziele stehen. Was geht eigentlich innerlich dabei vor? Welche Förderung wird dem Schüler durch dieselben gewährt? Könnten sie da, wo nur ein Verständniß erreicht werden soll, nicht unterbleiben? Wie weit sind sie nöthig? Welcher Weg muß dabei eingeschlagen werden? Das sind Dinge, in welche ein Pädagog, der seine Sache nicht handwerksmäßig treibt, klare Einsicht haben

muß. Auch der Nichtpädagog hat auf dieselben eine Antwort. Pädagogische Schriften verbreiten sich manchmal darüber. Aber gar häufig möchte Einer: dabei, wenn es nicht gar zu hochmüthig wäre, jenes Wort Lichtenbergs über seine Lectüre einfallen. „Hatte ich über irgend einen Gegenstand“, so sagt er, „vierzehn Tage nachgedacht, so kam mir fast Alles, was ich darüber las, leicht vor.“ So viel ist gewiß, das Maß der Uebungen im Schreiben und Reden kann da sehr beschränkt werden, wo man nur zum Verständniß der Sprache führen, oder allgemeinere Reflexionen über dieselbe anstellen will. Das beweisen die Uebungen für's Griechische in Gymnasien, und die stylistischen Uebungen für's Hebräische in den früheren israelitischen Schulen. * Es ist sehr die Frage, ob Wilhelm von Humboldt, der bekanntlich die tiefsten Untersuchungen über die Kawisprache gemacht hat, im Stande gewesen wäre, zwei Reihen in derselben zu schreiben. Mancher deutsche Professor, der vielleicht nicht einen Satz richtig französisch schreibt, macht die geistreichsten Bemerkungen zum Verständniß französischer Classiker; und mancher Abiturient aus dem Anfang dieses Jahrhunderts, der leicht und gewandt einen lateinischen Aufsatz schrieb, hätte sich im Verständniß dieser Sprache nicht mit einem Primaner der Jetztzeit messen können, der ihm in der gewandten Handhabung derselben gewiß nachsteht. Indes auch diese Seite des Darstellens liegt uns jetzt fern und wir wenden uns nun zu unserer eigentlichen Aufgabe.

Wir fragen also: Welches ist der Einfluß des Darstellens in einer fremden Sprache auf die Gedankenentwicklung?

Damit die Sache, um die es sich handelt, recht klar werde, wird es angemessen sein, zunächst zu untersuchen, in welchem Verhältniß die Gedankenentwicklung und Darstellung in der Muttersprache zu einander stehen. Wir fragen also: Welchen Einfluß hat es auf die Gedanken, daß man sie in der Muttersprache mündlich oder schriftlich darstellt? Werden sie in ihrer Tiefe, Schärfe und Vollständigkeit gefördert, oder leiden sie?

Schon das Auge des Laien wird hier bei flüchtiger Betrachtung die verschiedenartigsten Mischungen vereinigt sehen. Gewiß Jeder weiß unter seiner Bekanntschaft Leute zu nennen, die in der Combination ihrer Vorstellungen die größte Schärfe und Umsicht zeigen; die in der Tiefe der Gedanken ihre Umgebung weit hinter sich lassen; die aber in der

* Man sehe den Bericht des Dr. Jost aus Frankfurt »Ueber das Studium des Hebräischen unter den früheren Israeliten« in Brzozka's Centralbibliothek 1838. Heft 2. Ein Aufsatz voll lehrreicher Bemerkungen für jeden Lehrer.

Darstellung derselben sich linksch und ungewandt benehmen. Andere, deren Gedanken auf der Oberfläche bleiben, wissen sich durch den bloßen Glanz des Gewandes derselben einen solchen Schein innerer Tüchtigkeit zu geben, daß dadurch nicht bloß ungeübte Augen geblendet werden. Bei noch andern sind Darstellung und Gedankenentwicklung gleich vollkommen. Aehnlich im Großen. Kein Volk ist in der Beherrschung seiner Sprache so tölpelhaft und ungewandt, wie die Deutschen; aber auch kein Volk übertrifft alle übrigen, wie sie, an Gedankenfülle und Gedantentiefe. Kein anderes Volk beherrscht seine Sprache so, wie die Franzosen; aber auch kein Volk birgt unter einer vielversprechenden Schale so wenig Kern, wie sie. Unter den Koryphäen deutscher Gedankengröße gibt es eine Menge Männer — *Exempla sunt odiosa* — deren Gelehrsamkeit Schüler aus allen Enden des Erdballs versammelt, deren Styl aber nervenschwache Menschen unwohl machen könnte. In Frankreich sehen wir uns vergeblich nach einem Manne um, dem es gelungen wäre, oder der auch nur gesucht hätte, glänzende wissenschaftliche Resultate in nachlässiger Form ins Publicum zu bringen. In wie schönem Maße aber auch beides zusammen sein kann, beweisen im Großen und Ganzen in hohem Maße die Engländer. Die Darstellungen ihrer großen Staatsmänner zeigen eine Umsicht, eine Tiefe und Gründlichkeit in der Auffassung und Beurtheilung der Verhältnisse, die nur durch die Klarheit des Ausdrucks, durch das Edle und Großartige der Darstellung aufgewogen werden kann.

Würden nun wohl die Deutschen weniger scharf denken, wenn sie schöner darstellten? Würden wohl die Franzosen tiefer gehen, wenn sie weniger klar wären? Würde wohl Pitt in jener bekannten Nacht, als er augenblicklich dem Fox auf einen dreistündigen gewaltigen Angriff, in einer eben so langen Rede, glänzend und siegend antwortete, die Sache innerlich klarer angeschaut haben, wenn er vor seinen Hörern weniger klar geredet hätte? Würde wohl ein Mann, der scharf denkt und sich ungewandt ausdrückt, noch klarer denken, wenn er sich auch klar ausdrückte? Oder wird seine innere Klarheit und Freude an der Sache um so größer, als sein Ausdruck nachlässiger wird? „Spricht erst die Seele, spricht schon die Seele nicht mehr“, sagte Schiller. Wenn dieß wahr ist, so sieht man nicht wohl ein, warum es bloß von religiösen Anschauungen gelten sollte. Jenem Worte gemäß wäre man aber fast versucht zu behaupten: Je weniger ein Mensch spricht (resp. schreibt), desto reiner, innerlicher, intensiver ist seine geistige Freude und Klarheit. Mancher wird hier vielleicht bemerken, daß der Mensch auf jeden Fall, selbst wenn sein Inneres dadurch unvollkommener würde, streben müsse, seine Gedanken in möglichster Vollkommenheit darzustellen. Mit Recht kann man sagen, daß

die schönste, vollendetste, innere Welt nichts nütze, wenn sie nicht an Tageslicht komme. Für unsere jetzige Betrachtung kann dieß aber nicht entscheidend sein; denn es handelt sich ja nicht um die Wirkung des Darstellens auf Andere, sondern um die Wirkung desselben auf den Darstellenden, um die Rückwirkung desselben auf die dargestellten Gedanken selbst.

So bliebe denn also zur Bestimmung dieses Verhältnisses nichts übrig, als die Sache in ihrem Wesen anzusehen.

Wir fragen also: Was geht psychisch beim Darstellen vor? Worin besteht der seelische Proceß, um den es sich handelt? Wir antworten: Beim Darstellen werden durch Seelengebilde gewisse entsprechende Vorstellungen von Gesicht- und Gehörwahrnehmungen (hör- oder sichtbare Wörter und Sätze) ins Bewußtsein gerufen. Diese Vorstellungen übertragen sich dann auf die Sprachorgane, oder die zum Schreiben nöthigen Muskeln — die Darstellung geht vor sich. Das ist in seiner Einfachheit die Natur des Proceßes. Es geschieht also gerade das Umgekehrte dessen, was beim Aufnehmen des Gelesenen oder Gehörten vorgeht; das Umgekehrte des Proceßes, der im genannten Programme näher beleuchtet wurde.

Das also, was bei der Darstellung zu den Seelengebilden noch hinzutritt, ist ein Laut oder eine Gesichtswahrnehmung; auf jeden Fall etwas, was dem Inneren ganz fremdartig ist. Die Verknüpfung hat zunächst nur den Zweck, zwischen dem Inneren und der Außenwelt eine Vermittlung zu bilden. So bleibt also, nachdem der Proceß in seinem Wesen erkannt ist, noch immer die Frage übrig, wie es möglich ist, daß die Seelengebilde, indem sie Wörter und Sätze zum Bewußtsein wecken, dadurch irgendeinen Einfluß erfahren? Wir müssen, um dieß genauer zu erfahren, etwas weiter ausholen.

Der Mensch muß bei seiner Entwicklung die Vorstellungen in der Reihenfolge aufnehmen, in der sie ihm vom Leben geboten werden, d. h. ohne System und Ordnung. Es ist bei der Aufnahme von etwas Neuem in der Regel nicht Zeit, dieß mit dem schon früher Aufgenommenen in Verbindung zu bringen, und so kommt es denn, daß Jedermann in seinem Innern eine Menge Vorstellungen hat, die sich zu widerstreiten scheinen; aber auch solche, die, in rechter Weise combinirt, zu den auffallendsten und interessantesten Resultaten führen würden. Lichtenberg sagt einmal, er habe gescheite Leute gekannt, in deren Köpfen Schwefel, Salpeter und Kohle in Menge neben einander gelegen, die aber doch das

Pulver nicht erfunden hätten. Und wirklich wie einfach waren die Vorstellungen, durch deren Verknüpfung Newton, Torricelli, Franklin, der Naturforscher Volta und Watt ihre Namen unsterblich gemacht haben! Es gibt eine Menge Menschen, in deren Geiste Vorstellungen begraben liegen, die, mit der Fähigkeit des Franklin combinirt, Reformationen herbeiführen könnten, welche die eines Keppler weit hinter sich lassen würden. Bei raschen lebendigen Temperamenten findet allerdings bei jeder neuen Auffassung ganz von selbst eine Combination mit einigen früheren Vorstellungen statt. Sie haben immer zu fragen und zu bemerken; auch da, wo ein großer Theil der Zuschauer nichts Auffallendes findet. Sie begnügen sich aber mit dem Urtheil, wie es sich für den Augenblick bildet, vielleicht wie es für die Conversation des Moments nöthig ist. In die so gebildeten Urtheile sind bei weitem nicht alle Vorstellungen eingegangen, die in ihrem Innern schlummern und die dieselben hätten vollständig machen sollen. So werden dieselben halb wahr und sind werthlos. Nichts wäre also für den größten Theil der Menschen wünschenswerther, als Canäle in ihrem Kopfe anzulegen, auf denen die in ihrem Gehirn liegenden Ingredienzen zusammengeschifft werden könnten; nichts müßte ihnen werthvoller sein, als jene unvollständigen Proceßse zu vervollständigen. Dazu würde zunächst nöthig sein, die im Innern der Seele schlummernden Vorstellungen zum Bewußtsein zu rufen. Wie aber ist das möglich?

Der Wille, an den man sonst appellirte, erweist sich oft als ungenügend. Nun hat gerade über diesen Proceß die neue Psychologie das klarste Licht geworfen, ein Licht, von dem man bei der Theorie von der Ideenassociation und der Allmacht des Willens keine Ahnung hatte. Es würde aber natürlich unmöglich sein, diesen Proceß hier vollständig zu erläutern. Nur so viel geht uns hier an, daß die Seelengebilde nach dieser Theorie sich immer einander anziehen; daß sie ein beständiges Bestreben haben, sich auszugleichen; daß gewisse Elemente von dem einen auf das andere übertragen werden, und daß dieß nach ganz bestimmten Gesetzen geschieht. Im gewöhnlichen Leben aber (bei der Conversation z. B.) haben diese Gesetze nicht Zeit, sich im vollen Maße Geltung zu verschaffen, weil bei weitem nicht alle Elemente, die ein Seelengebilde ausmachen, ins Bewußtsein treten. Je vollständiger, anhaltender und kräftiger nun dieß geschieht, desto mehr haben sie Zeit, das Gesetz der Anziehung des Gleichartigen zur Geltung zu bringen. Darin nun liegt auch die Wichtigkeit des Schreibens, daß durch das hierdurch veranlaßte verlängerte Beharren der Vorstellungen im Bewußtsein den unbewußten Seelengebilden Zeit gegeben wird, in den Denkproceß einzugehen,

denselben zu vervollständigen, zu durchdringen und abzuklären.*

Nachdem nun der psychische Proceß beim Darstellen in der Muttersprache in seinem Wesen und in seiner Förderung für die Gedankenentwicklung erkannt ist, könnten wir zu der Frage übergehen, wie es sich in dieser Hinsicht beim Darstellen in einer fremden Sprache verhält? Da dürfte Mancher geneigt sein zu antworten: „Gerade wie bei der Muttersprache; die Gedankenbildung in der fremden Sprache erfährt dieselbe Förderung.“ Hier würde also zunächst die Frage zu beantworten sein: Ob es überhaupt möglich sei, in einer fremden Sprache zu denken?

Eine allgemeine Entscheidung auf diese Frage läßt sich nicht geben. Es läßt sich nur bemerken, daß die Schwierigkeit nicht im Erwerben des Positiven liegt. Das Denken in einer fremden Sprache ist etwas Fremdes, Neues und dieß verhält sich, wie jedes Fremde, das man lernt. Es ist nicht schwerer und nicht leichter. Die Schwierigkeit liegt im Negativen, in den Hindernissen, welche aus früher erworbenen und stärkeren, der Muttersprache zum Grunde liegenden geistigen Combinationen hervorgehen. Sehen wir uns, um besser in die Sache einzudringen, die einzelnen Fälle etwas genauer an.

Zunächst denjenigen, wo zwei oder mehrere Muttersprachen in strengem Auseinander gegeben sind. So war es z. B. bei den alten Gelehrten. Die Dinge und Ereignisse des gewöhnlichen Lebens wurden von ihnen mit Wörtern der Muttersprache verknüpft; aber die wissenschaftliche Begriffssphäre wurde von ihnen gleich anfangs in der lateinischen Sprache angelegt. Jede neue wissenschaftliche Vorstellung, jeder neue Begriff wurde ihnen lateinisch zugeführt, und lateinisch mußte man sich darüber äußern. Das Innere war also, in Betreff des wissenschaftlichen Gebiets, nur mit lateinischen Wörtern verknüpft. So konnten sie für diese Sphäre allerdings in dieser Sprache denken; ja eigentlich lediglich in dieser, um so mehr, als nicht bloß Einzelne, sondern ganze Zeiten und Corporationen in derselben dachten. Sie mußten, um ihr Inneres verständlich zu machen, immer zwei Instrumente brauchen. Bewegten sich die Gedanken auf dem Gebiete der Wissenschaft, so schlug von selbst das Instrument der lateinischen Sprache an; bewegten sie sich

* Der Verfasser fühlt im hohen Maße, wie es ihm nur möglich ist, Einiges von dem, was in der Theorie von der Erhebung des Unbewußten zum Bewußtsein in Betracht kommt, hier zu erwähnen. Die vollständigere Erörterung gehört in die Psychologie.

aber auf dem des gewöhnlichen Lebens, so wurde die Muttersprache benutzt.

Verwandt ist hiermit der Fall, wo Kinder von den ersten Lebensjahren zwei Sprachen durcheinander sprechen, z. B. Flämisch oder Deutsch mit der Umgebung außer dem Hause, französisch im Hause mit den Eltern und den Erziehern. Hier ist keine strenge Scheidung, wie in dem eben besprochenen Falle, und vielleicht wird ein solches Kind in beiden den beiden Sprachen zu Grunde liegenden Begriffssphären recht fest werden, recht vollkommen denken lernen.* Sonst aber unterliegt auch hier das in Frage Gestellte keinem Zweifel. Die fremde Sprache ist auch hier keine fremde, und das Denken wird in ihr sehr wohl möglich sein.

Außerdem denke man sich z. B., daß Jemand Jahre lang genöthigt ist, sich im fremden Lande aufzuhalten; oder daß einer häufig veranlaßt wird, Etwas, was er in einer fremden Sprache aufgenommen, sogleich wieder mitzutheilen (ein Lehrer der neuern Sprachen z. B., welcher in denselben Geschichtsvorträge hält, oder Unterricht gibt, und aus den fremden Sprachen selbst seinen Stoff schöpft). Auch für diese Fälle, die aber immer Ausnahmefälle sind, wird man die oben gestellten Fragen bejahen müssen.

Sehen wir aber von diesen Ausnahmefällen ab, so hat das Denken in einer fremden Sprache viel mehr Schwierigkeiten, als Manche von denen glauben, welche, in optischer Täuschung, behaupten, daß es möglich sei, daß sie selbst es vermöchten. Schon ein Blick auf die Begriffssphäre der einzelnen Wörter zeigt dieß. In dem citirten Programme ist weitläufig ausgeführt, daß die Vorstellungscombinationen, die in entsprechenden Wörtern verschiedener Sprachen erstarrt sind, nie genau zusammenfallen. Nun aber haben sich ja die Vorstellungscombinationen im Innern der Seele nach denen der Muttersprache gebildet, und diese sind mit solcher Festigkeit im Innern der Seele angelegt, daß sie sich mit viel mehr Stärke zum Bewußtsein drängen werden, als die der fremden Sprachen. Nur in seltenen Fällen werden sich diese wirklich durchsetzen können. Also nur in Ausnahmefällen wird ein wirkliches Denken in einer fremden Sprache erreicht werden.

Der Proceß also, der bei der Darstellung in einer fremden Sprache vorgehen muß, wird meistens folgender sein: Die nach den Com-

* Ich selbst habe einmal gehört, wie ein solches Kind äußerte: *Maria schält pommes de terre, Wilhelmine hat ihre ardoise verloren* u. Man denke sich dieß auf Abstracta ausgedehnt!

binationen der Muttersprache angelegten Seelengebilde erwecken zunächst die Wörter der Muttersprache ins Bewußtsein, und von diesen wird die Bedeutung der Wörter der fremden Sprache vor sich gehen. Manchmal indeß, dieß muß zugegeben werden, ist auch durch den Unterricht eine unmittelbare Verknüpfung der Wörter der fremden Sprachen mit dem Innern angelegt.

Indeß in beiden Fällen wird das Verhältniß zwischen Wort und Sache keineswegs so vortheilhaft für die Gedankenentwicklung sein, wie wir es in der Muttersprache im Allgemeinen hinstellen mußten.

Indem nämlich sich der Ausdruck hier so förderlich erwies, wurde stillschweigend angenommen, daß die Verbindung zwischen Wort und Innerem sich so unendlich häufig gebildet habe, daß sich in den meisten Fällen keine Schwierigkeit zeigen werde, um sie ansprechen zu lassen. In einzelnen Ausnahmefällen hat wohl Jeder, auch durch die Muttersprache, eine Hemmung in der Gedankenentwicklung erfahren. Wenn nämlich diese ausnehmend complicirt und schwierig ist, so geschieht es zuweilen, daß sich (besonders bei mündlicher Darstellung) einzelne Glieder ablösen, so daß wir nicht im Stande sind, dieselbe in dem Augenblicke wieder herzustellen. Aehnlich ist es da, wo besondere Kraft auf's Schönen reden, oder auf schöne schriftliche Darstellung verwandt werden muß. In diesen Fällen nimmt auch die Darstellung in der Muttersprache eine gewisse Kraft in Anspruch, die, so unbedeutend sie an sich sein mag, der Gedankenentwicklung in fühlbarem Maße entzogen wird. Dieß ist nun in einer fremden Sprache in viel höherem Maße der Fall. Die Verknüpfung zwischen dem Innern und dem Wort der fremden Sprache ist verhältnißmäßig locker. Es kostet immer einige Mühe, sie ansprechen zu lassen, und die Kraft, welche dazu erforderlich ist, wird der Gedankenentwicklung entzogen.

So finden wir denn auch in der That, mit sehr wenig Ausnahmen, daß beim Ausdruck in fremden Sprachen dem Gedanken die Spitze und Schärfe abgebrochen wird; — daß von Seite des Denkens nur Stümperei herauskommt. Das, was Mad. de Staël in dieser Hinsicht in Deutschland erfuhr, war sehr eigenthümlich. Schiller, der sich erst nicht ganz sicher im Französischen fühlte, war nachher mit seinen Leistungen sehr zufrieden, und äußerte, daß er recht gut damit fertig geworden sei. Mad. de Staël hatte aber gefunden, daß das Benible, was durch seine unausschließliche Aussprache, besonders aber durch seine Unbeholfenheit im Ausdruck veranlaßt werde, nur durch seine Liebenswürdige-

keit und Tiefe verwischt werden könne. Von Götthe, im Gegentheil, behauptet sie, daß er sehr gut französisch verstehe. Bald nachher äußert sich derselbe Götthe in einem Schreiben darüber treffend so: „Soll ich französisch reden? eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, die groben Züge ausdrücken kann. Denn was unterscheidet den Dummkopf vom geistreichen Menschen, als daß dieser das Zarte, Gehörige, in der Gegenwart schnell, lebhaft und eigenthümlich ergreift und mit Leichtigkeit ausdrückt; jener aber, gerade wie wir es mit einer fremden Sprache machen, sich mit gestempelten hergebrachten Phrasen zu jeder Zeit behelfen muß.“ Wir wüßten den Einfluß des Darstellens in einer fremden Sprache auf die Gedankenentwicklung nicht besser zu geben als mit diesen Worten des Meisters der Kunst.

So würden wir also freie Vorträge in einer fremden Sprache, freie Aufsätze zc. im Allgemeinen für die Gedankenentwicklung nicht förderlich halten, und aus dem, was im Vorstehenden gesagt ist, dürfte ebenfalls hervorgehen, daß sie zum Controliren derselben weniger geeignet sind. * Ob aber nicht dennoch andere Rücksichten Lehrer

* Diese Bemerkungen, die im Allgemeinen über den Ausdruck in fremden Sprachen ausgesprochen sind, gelten natürlich auch für den Ausdruck im Lateinischen. Neben dem Verhältniß zwischen den Gedanken und der Darstellung in fremden Sprachen, welches hier im Allgemeinen entwickelt ist, liegt hier noch eine Schwierigkeit, welche in den modernen Sprachen nicht ist. Die lateinische Sprache reicht nämlich bei weitem nicht aus, die moderne Idee auszudrücken, und je mehr dem Darsteller gelungen ist, in die Ideen der neuern Zeit einzudringen, desto mehr Schwierigkeiten werden sich ihm für die Darstellung seiner Ideen bieten. Keinem kann die große Veränderung entgehen, welche im Gebrauch der lateinischen Sprache im letzten Jahrhundert eingetreten ist. Während nämlich sonst jedes Buch in jeder Wissenschaft in dieser Sprache erschien, sieht man jetzt keine Schrift, die einen Fortschritt in irgend einer Sprache erstrebt und dann auch wirklich ausführt, in derselben veröffentlicht. Ja es dürfte im Allgemeinen nicht schwer sein, nachzuweisen, daß die Wissenschaften in dem Maße fortgeschritten sind, als ihnen gelungen ist, das Gewand der lateinischen Sprache abzuwerfen. Diese Erscheinung ist nun auch keineswegs zufällig. So wie sich in irgend einer Wissenschaft neue Gedanken bildeten, so wurden zu diesen auch eigene Wörter nöthig, die sich nur aus der sich lebendig fortentwickelnden Muttersprache bilden konnten. So waren z. B. in der Philosophie, so lange jene Emancipation nicht eingetreten war, alle Gedanken nichts als Modificationen, treue oder auch wohl verzerrte Reflexe derjenigen, die von Aristoteles und Plato, oder die von den philosophischen Denkern, welche Cicero anführt, ausgebildet worden waren. So hatte es denn keine Schwierigkeit, dieselben mit den Wörtern dieser, oder doch mit solchen darzustellen, welche in eben der Art, wie die Gedanken, Modificationen oder Caricaturen ihrer Wörter waren. Wie verschieden auch

veranlassen können, solche Arbeiten machen zu lassen, ja dieselben zu betonen, ist eine andere Frage, deren Erörterung hier nicht am Platze wäre.

Ganz anders steht es mit den Uebersetzungen. Hier sind ja die Gedanken gegeben. Sie können also keine Beeinträchtigung erfahren; im Gegentheil würden sie viel intensiver, viel erfolgreicher aufgefaßt werden. Wir haben früher nachgewiesen, welch' hohe Bildungselemente im Auffassen des in einer fremden Sprache Geschriebenen und in die Muttersprache Uebertragenen liegt. Ganz derselbe Gewinn würde sich ergeben, wenn das in der Muttersprache Geschriebene in eine fremde Sprache übersetzt wird. In dieser Hinsicht dürfen wir uns also im Allgemeinen einfach auf das beziehen, was im benannten Programm als das Bildende in einer fremden Sprache bezeichnet wurde. Für die höhere Bürgerschule dürfte in den Uebersetzungen noch eine besondere Förderung liegen, die vielleicht der Beachtung werth wäre.

Sollte es nämlich einmal dahin kommen, daß der Unterricht im Deutschen Mittelpunkt derselben würde, so würde sich eine Schwierigkeit

die philosophischen Ansichten sein mögen, darin stimmen doch Alle überein, daß weder die neuern Speculationen, noch die neuern Ausbildungen der Erfahrungsphilosophie angemessen lateinisch würden ausgedrückt werden können.

Und selbst im günstigsten Falle, was würde dadurch wahrhaft gewonnen werden? Wir lassen darauf einen Andern antworten: »Die Schüler würden lernen, wie Cicero zu schreiben, ohne doch wie Cicero zu denken. Jene Sätze, denen man anmerkt, daß sie Resultate der tiefsten Studien sind, würde sich der Schüler aneignen, ohne daß es ihm auch nur im Entferntesten möglich wäre, die geistigen Prozesse durchzumachen, die Cicero durchgemacht hat. Es würde also ein Paradeßück, eine Affectation gemacht, die nur zu leicht für das spätere Leben fortwirken wird. Der junge Mensch gewöhnt sich daran, sich in diese oder jene Manier hineinzuarbeiten, sich zu gefallen oder zu genügen, wenn er nur schöne Worte zu gebrauchen weiß, mögen auch die Gedanken und Empfindungen noch so sehr hinter denselben zurückbleiben. Für denjenigen, welcher unsere Zeit mit tieferem Blicke zu beobachten und zu würdigen weiß, möchte es kaum der Bemerkung bedürfen, wie sehr wir seit geraumer Zeit gerade hieran mehr als an irgend etwas Anderem kränkeln. Nur zu reich sind wir an Schriftstellern, die mit der glatten Politur oder dem schimmernden Sprühfeuer ihrer Ausdrucksweise die hohen Genien unserer classischen Zeit täuschend nachzubilden oder selbst zu übertreffen wissen, und deßhalb sich selber und Andere als Wunder von Genialität und geistreichem Schwunge erscheinen. Aber es ist nur ein äußerlicher Schimmer, nur ein Feuerwerk von Wörtern: nicht lange, so ist der Sonnenglanz, welcher von ihnen ausging, und so sind sie selber für immer verschwunden. Nur zu reich sind wir auf der andern Seite an solchen, deren erhabner Verus es mit sich bringen sollte, für das Höchste und Heiligste aus der innersten Ueberzeugung heraus wirksam zu sein, und die statt dessen nur Lehren predigen, an die sie selber nicht glauben, und Verschriften einschärfen, die sie selber nicht beobachten.« *Orgosla Centralbibliothek* Jahrg. 1839. »*Venedek* Ueber die Zwecke des Sprachunterrichts.

darin zeigen, daß der Stoff der Jugend so nahe liegt. So reich nämlich auch Autoren wie Humboldt, Schleiermacher, Jacobi, Herder, Garve, Göthe, Klopstock, Lessing, Schiller, Haller sein mögen — die große Nähe des Stoffes wird den Schüler leicht auf den Gedanken bringen, daß er schon Alles wisse, was der Lehrer ihm sagen will. Und obgleich dieß nicht der Fall, so könnte doch ein zu scrupulöses und langsames Verweilen bei einem Autoren die bedenkliche Folge haben, daß der Schüler dadurch in eine Unluststimmung gerieth, die ihn leicht sein ganzes Leben nicht verließ. Man denke nur einmal an die Verse, welche Lord Byron auf seine Erklärer des Horaz wirft. * Wer hat nicht wohl Aehnliches gefühlt! Wie hart würden diese Verse erst geworden sein, wenn man ihm in ähnlicher Weise in der Schule Johnson, Milton, Shakspeare erläutern hätte! Demnach dürfen wir uns nicht verhehlen, daß in dieser Weise Schönheiten unserer großen Schriftsteller verborgen bleiben, Schönheiten des Inhalts und der Form, die auf die allereigenste Weise ihr Wesen bezeichnen. Im Programme habe ich gerne das Geständniß gemacht (Päd. Rev. 2. Abth. S. 180 u. 181), daß mir selbst in reiferen Jahren das Musikalische und Plastische in der Darstellung Göthe's, die schöpferisch-originelle, kühne, poetisch-plastische Wortbildung Schillers ganz anders aufging, da ich die Poesie der-

*

— — — I abhorr'd

Too much to conquer for the poet's sake
 The drill'd dull lesson forced down word by word
 In my repugnant youth, with pleasure to record
 Aught that recalls the daily drug which turn'd
 My sickening memory: and, though Time bath taught
 My mind to meditate what then it learn'd,
 Yet such the fix'd inveteracy wrought
 By the impatience of my early thought,
 That, with the freshness wearing 'out before
 My mind could relish what it might have sought,
 If free to choose I cannot now restore
 Its health; but what it then detested, still abhor.
 Then farewell, Horace, whom I hated so.

Childe Harold IV. 75—77.

Der Commentator bemerkt auch: For the same reason we never can be aware of the fulness of some of the finest passages of Shakspeare from the habit of having them hammered into us at 8 years old; so that when we are old enough to enjoy them, the taste is gone and the appetite palled. (So können wir auch nicht der Fülle einiger der schönsten Stellen Shakspeare's inne werden, weil man sie uns im Alter von acht Jahren eingepaukt hat; so daß, wenn wir alt genug sind, sie zu genießen, der Geschmack davon fort und die Freude daran verstorben ist.)

selben in eine fremde Sprache übertrug. Es wird nicht möglich und nicht nöthig sein, Alles in dieser Weise in der Muttersprache Gelesene in eine fremde zu übertragen. Es wird sich aber durch das sorgfältige Uebersetzen auch nur eines Theils der Lectüre in eine fremde Sprache eine Neigung zum sorgfältigen Erfassen des in der Muttersprache Dargestellten bilden, die sich mittelbar auch auf das fortpflanzen muß, was bloß gelesen und erklärt wird. So läßt sich also in dieser Hinsicht dem Studium der Muttersprache ein Gewinn entlocken, der von großer Bedeutung sein dürfte.

Dazu bietet das Uebertragen ins Französische noch eine Seite, die ganz besonderer Beachtung werth ist.

Stellen wir einige Ausdrücke des gewöhnlichen Lebens aus dem Deutschen und Französischen zusammen: Stuhl — chaise; Buch — livre; Nadel — épingle; Bild — tableau; Uhr — montre; Haar — cheveu, so fällt auf den ersten Augenblick ein Unterschied ins Auge. Diese Begriffswörter im Französischen haben nämlich sämmtlich einen viel kleinern Umfang, als die entsprechenden Deutschen. Stuhl = chaise + fauteuil. Nadel umfaßt aiguille + épingle. Bild = gravure, portrait, estampe, dessin. Uhr = horloge, pendule und montre. Haar = chevelure, poil, cheveu. Das französische Wort schließt eine kleinere Begriffssphäre ein, bezeichnet also die gemeinte Vorstellung genauer. *

Freilich können wir ja auch im Deutschen durch Zusammensetzung sehr wohl dasselbe bezeichnen. Wir haben ja: Nähnadel; Delbild; Kupferstich; Lehnstuhl; Taschenuhr u. Indes in der Regel geschieht dieß nicht, da das Wort zu lang werden würde. — Statt: er speist zu Mittag sagen wir: er „ißt“; er speist zu Abend heißt wieder: „er ißt“. Wir überlassen dem Hörer durch andere Umstände unsere Gedanken genauer zu treffen, die durch die französische Wurzel (dejeuner, souper, dîner) allein genau genug bezeichnet werden. Wir sagen: Setz einen Stuhl herbei! Gib eine Nadel her! Sind keine anderen Stühle als Lehnstühle in der Nähe, liegen nur Nähnadeln da, so ist die Bezeichnung „Stuhl“, „Nadel“ dem Hörer genug.

Sieht man sich die Begriffe an, die nicht bloß der gewöhnlichen

* Daraus darf man nun nicht schließen, daß also das Französische reicher an Wörtern sei. Das Deutsche hat eine größere Zahl von Vocabeln. Aber es hat eine Menge Wörter, die gleichbedeutend sind. Eine Menge anderer zusammengesetzter Wörter lassen sich im Französischen gar nicht genau oder nur durch weitläufige Beschreibungen ausdrücken. Sehr viel drückt das Französische auch durch die bloße Stellung, durch die Verbindung derselben mit andern Wörtern aus.

Conversation angehören, so wird diese Bemerkung bestätigt. Wir nehmen den ersten Satz aus „Forsters Schilderung des Lebens auf einem Cookschen Schiffe“.

Raum hat die Glocke ertönt, so läßt sich die Pfeife des Bootmanns hören, und seine heifere Stimme ruft die Wache herauf.

Pfeife umfaßt das französische *alvéole*, sifflet, flûte, tuyau, pipe, brûleau, brûle-gueule.

Wache umfaßt *garde*, sentinelle, factionnaire, guet, **homme de quart** (bei Seeleuten bekanntlich das Letztere).

Heifer umfaßt *enroué*, voilà, **rauque**.

Vergleichen wir also damit den Satz, wie er sich im Französischen macht: *A peine la cloche du vaisseau s'est-elle fait entendre, que le sifflet du bosseman retentit déjà et sa voix rauque fait monter les hommes de quart.*

Hören wir ein paar Sätze, deren Inhalt etwas höher liegenden Denkgebieten angehört:

Wenn Dir ein unpersönlicher Gott genügt, so fehlt Deinem Geiste jeder Adel. Dich treibt's nicht nach außer- und überweltlichen Erkenntnissen, nicht nach unsterblichen Strebungen und Thaten.

Soll man einen wahren und aufrichtigen Glauben an ein ewiges Leben als möglich denken können, so muß der Leichtsinn und die Aufgegangenheit in dem Getriebe der Welt überwunden sein. *

Es ist wirklich als ob der Satz es darauf abgesehen hätte, eine Masse von Vorstellungen anzuschlagen, aber möglichst unklar. Es treibt (was treibt?), zu außer- und überweltlichen Kenntnissen — (was für Kenntnisse sind das?) Ähnlich mit dem Sage: Es treibt Dich zu unsterblichen Strebungen. Welche Vorstellung liegt dem Ausdrucke „Aufgegangenheit im Getriebe der Welt“ zu Grunde? So umfassende Wörter, so vage Bezeichnungen würde ein französischer Redner schwerlich brauchen.

Halten wir daneben die entsprechenden französischen Sätze: „Si un Dieu impersonnel te suffit, ton intelligence n'a rien d'élevé. Tu n'as nul désir de *connaître* ce qui se passe en dehors et au-dessus de ce monde, de faire servir tes facultés et l'activité de ton esprit à réaliser des desseins dont l'accomplissement assure l'immortalité.“ Ober: „On ne peut donc admettre la possibilité d'une croyance vraie et sincère de la vie éternelle, que chez celui qui a triomphé de la

* Aus „Hirschers Predigten“.

légèreté naturelle au cœur de l'homme et qui s'est arraché au tumulte du monde.“ Wir fügen noch ein paar Beispiele aus dem Unterricht bei, die leicht bedeutend vervielfältigt werden können. Das *garte und natürliche Ehegattenverhältniß* zwischen Maria Theresia und ic. (*La tendresse conjugale et naïve*) (*Wahrheit und Dichtung*). Die *Haideländer* prangen mit *honigreichen Blumen* (*fleurs pleines d'un nectar mielleux*). Das Interesse, welches dieses Gemälde gewähren kann, ist ein reines *Naturinteresse* — *L'intérêt prend sa source uniquement dans la sympathie que la nature inspire*. Wie den Schicksalen der Menschen fremd, allein an die *Gegenwart* fesselnd, liegt dieser *Erdwinkel* da — *Etranger en quelque sorte aux destinées humaines, et n'enchaînant la pensée qu'au présent, ce coin* Aus der „*üppigen*“ Fülle des organischen Lebens tritt der Wanderer — *De ces lieux où la vie organique prodigue ses merveilles*. (Aus Humboldts „*Ueber Steppen und Wüsten*“). Mancher ungebildete Engländer sucht auf dem Festlande ein *üppiges*, wohlfeiles und prahlerisches Leben — *une vie épicurienne avec faste et peu de frais*. Der Engländer spricht nicht mit der Leichtfertigkeit eines Franzosen — „*étourderie*“ (E. M. Arndt, der Engländer).

Es ist schwer, bei dieser Gelegenheit nicht eine Menge Eigenthümlichkeiten zu erwähnen, die in dieser Grundeigenthümlichkeit der Vorstellungen und der derselben entsprechenden Eigenthümlichkeit der Sprache ihre Erklärung finden. * Es ist indeß weltbekannt, daß diese Durchsich-

* Die Leser des Archivs werden hier an die gewandten Darstellungen des H. Fallenhaimer denken. In den obestehenden Bemerkungen kann übrigens nur die vortheilhafte Seite des Französischen Platz finden, die bei der Erlernung der deutschen Jugend zum Nutzen gereicht. Daß durch viele Vorzüge des Deutschen, besonders durch die Leichtigkeit und Freiheit der deutschen Wortbildung, mehr als das Gegengewicht gegen die erwähnte Schattenseite in die Waagschale geworfen wird, ist dem Verfasser nicht zweifelhaft. Sehen wir z. B. nur einmal darauf — was meines Wissens weniger gesehen ist —, wie günstig solche Anschauungsweise und Sprache der Poesie ist. (Logisch genommen besteht ja das Wesen der Poesie darin, daß mit Subjecte Vorstellungen Prädicate verbunden sind, die in einer andern Begriffssphäre liegen. (Die Begierden empören sich; die Winde sind entfesselt; das Gemüth ist erschüttert.) Natürlich muß nun ja eine Sprache derselben günstig sein, deren Wörter an sich schon verschiedene Begriffssphären in eine Einheit einschließen. (Ich erinnere hier an die Bemerkungen über *awful*, *sullen*, *shrink* im Programme.) Dieß ist nun im Deutschen, wie nachgewiesen, in hohem Maße, und in viel höherem als im Französischen der Fall. Eine Menge deutscher Wörter sind selbst Poesie. — Mit „*Partnäckigkeit*“ auf etwas „*bestehen*“, sein Herz „*verstopfen*“, seinen Kameraden „*ablösen*“, Jemanden mit einem Heere von Fragen „*bestürmen*“. Umgekehrt muß eine Sprache und eine Anschauungsweise der Poesie hinderlich sein,

tigkeit der Begriffe, diese Klarheit sich im Großen wieder findet in der Uebersichtlichkeit, der lichtvollen Darstellung, der logischen Anordnung größerer Abhandlungen. Nie kann ein Zweifel darüber sein, wie eine Stelle zu verstehen, nie kommt eine zweifache Auffassung oder dergleichen vor. Die Sprache verlangt von dem Franzosen stets die genaueste, klarste, unzweideutigste Bezeichnung. Er kann nicht anders, er muß sich also auch an die genaueste, klarste Anschauung gewöhnen, und damit an das klarste Denken. Wir wissen sehr wohl, daß dies nicht immer zugleich das tiefste ist — aber es braucht doch nicht gerade das eine ohne das andere zu sein. Und diese Klarheit, Durchschaulichkeit, für sich genommen, ist gewiß ein großer Vorzug.

Diesen Vorzug des Französischen haben auch die großen Männer wohl gekannt. Gibbon erzählt, daß er, um seinen lateinischen Styl zu bilden, viel vom Französischen ins Lateinische, und dann wieder zurück, übersezt habe, und daß ihm dabei in hohem Maße die große Klarheit des Französischen entgegen getreten. Gewiß wird Jeder den Einfluß dieser Uebung angenehm in seinem Styl in der Muttersprache wieder erkennen. Niebuhr, dem als Staatsmann das Französische wohl bekannt war, sagt in den bekannten Briefen an einen Jüngling, der sich der Philologie widmen wollte . . . „Das Französische ist die herrlichste Schule alles guten Styls. Es duldet auch nichts Ungereimtes, wogegen der Deutsche in seiner Sprache so fatal gleichgültig ist.“

Und wirklich darf man sich nicht verhehlen, daß die Deutschen durch ihre allgemeinen, ungenauen Bezeichnungen nicht bloß häufig schwer verständlich, sondern auch manchmal vag, unbestimmt werden; ja daß es manchmal im mündlichen und schriftlichen Verkehr gelingt, hinter einer nebelhaften Darstellung nebelhaftes Denken zu verbergen. Die ballastartigen Vorstellungen, die unsere Wörter in sich schließen, entsprechen unsern vielumfassenden Gedanken; jedoch ist die erwähnte Schattenseite damit verknüpft. Und da dieselbe sich in so hohem Maße zeigt, so erlauben wir uns, einen Augenblick dabei zu verweilen.

deren Vorstellungen immer scharf gesondert und deren Wörter so enge Begriffssphären einschließen, daß für jede neue ein neues Wort nöthig ist. So glänzend die Poesie eines Chénier, Lamartine, Victor Hugo, Chateaubriand sein mag, man merkt ihnen beständig an, daß sie mit einer Sprache zu thun haben, die zu durchsichtig ist, die auf Verlangen das nöthige Halbdunkel nicht liefert. So wie jene ut ita dicam, quidam quasi, tanquam zeigen, wie Cicero ringt, um die in ihm lebenden aus dem Griechischen geschöpften Anschauungen auszudrücken, so geben die comme, tel quo, ainsi quo jener genannten Franzosen einen ähnlichen Beweis über ihre Kämpfe mit ihren Sprachen.

Es ist bekanntlich dem Plato der Vorwurf gemacht, daß er sich bei der tiefen Lösung aller philosophischen Probleme stets mit Mythen begnügt habe, und daß seine poetische Sprache ihn dabei unterstützt. Wie viel Recht diese Behauptung habe, überlassen wir Andern zu untersuchen. Wir möchten aber geneigt sein, fast die Behauptung zu wagen, daß ein gut Theil von dem, was uns als Lösung philosophischer Probleme, die in den letzten neunzig Jahren gegeben ist, zum großen Theil nur als Poesieen, Gleichnißcombinationen herauskommt und daß diese Lösung zum guten Theil durch unsere Sprache erweckt ist. Wenn Jean Paul v. B. den Witz einen verkleideten Priester nennt, der mit den verschiedensten Laufformeln jedes Paar copulire, so sieht man auf den ersten Blick, daß damit für die Erklärung desselben eigentlich nichts geschehen ist, daß es sich um eine Poesie, ein Gleichniß handelt. In ähnlicher Weise indeß sind eigentlich alle Probleme, die die Levana und die Nestheris aufgenommen, behandelt und es ist nicht immer so leicht, wie in dem eben angeführten Beispiele, zu erkennen, wo die Poesie aufhört und die Wissenschaft anfängt. Die Wissenschaft ist nun einmal nüchtern und prosaisch, auch in ihren Ausdrücken. Wenn die bisherige Psychologie von Vorstellungen redet, die im Innern „schlummern“; wenn die Pädagogik von dem „Wachen“ des Verstandes redet; die Moral von Begierden, die sich gegen die Vernunft „empören“ und unter die „Herrschaft derselben zurück gebracht“ werden müssen, so ist eigentlich kein einziger Vorgang seinem Wesen nach erfaßt. Wenn ein Philosoph die menschliche Erkenntniß aus der durch die Sinne gegebenen und in die „Formen“ der reinen Anschauung und des Verstandes aufgenommenen „Materie des Vorstellens“ construirt; wenn ein Anderer das Ich mit unendlicher Thatkraft „hinausstreben“ und sich eine „Schranke“ im Nichtich setzen läßt; wenn Jener von dem „Uebergehen“ des Begriffs in sein Anderssein und dessen „Rückkehr“ in sein An-und-Für-sich-sein spricht, so haben wir im Grund eigentlich nichts als Poesieen und Bilder. Sie mögen sehr schätzenswerthe Vorarbeiten für eine wissenschaftliche Erkenntniß enthalten, sind es aber nicht selber. Hierfür gibt es bekanntermaßen nur das Merkmal, daß sie in Urtheilen abgefaßt sind, deren Prädicate gleichen Vorstellungs- oder Begriffsstämmen angehören, wie die Subjectvorstellungen. Uns scheint also Täuschung darin zu liegen, wenn man solche Lösung derartiger Probleme für wahre Erkenntniß ansah. Die deutsche Sprache, die ja so häufig Poesie und Realität bei ihren Bezeichnungen nicht trennt, hat die Täuschung nicht verrathen. Das Französische, mit seiner scharfen Scheide, welches für jeden neuen Begriffstamm einen neuen sprachlichen Ausdruck hat, würde

dieß augenblicklich gethan haben. Heine sagt darüber in seinen vermischten Schriften: Wie leicht man glaubt, die Hegel'schen Schriften zu verstehen, während man doch nur gelernt hat, dialektische Formeln nachzuconstruiren, das merkte ich erst viele Jahre später in Paris, ich mich damals beschäftigte, jene Formeln aus der abstracten Diction in die Muttersprache des gesunden Menschenverstandes und allgemeinen Verständlichkeit ins Französische zu übersetzen. Hier muß der Dolmetsch bestimmt wissen, was er zu sagen hat, und der verschämte Begriff ist gezwungen, die mythischen Gewänder fallen zu lassen und in seiner Nacktheit zu zeigen. Es gelang mir nur mit Noth, den Ueberflüssigen zu bewältigen, und als das Werk endlich fertig war, erfaßte mich bei seinem Anblick ein unheimliches Grausen, und es kam mir vor, als hätte mich das Manuscript mit fremden boshaften Augen ansähe. Autor und Schrift paßten nicht mehr zusammen. Wie wünschenswerth nun wäre, wenn sich etwas dazu beitragen ließe, deutsche Tiefe, deutsche Vielseitigkeit, deutsche Gründlichkeit mit französischer Bestimmtheit und Klarheit vereinigen! Und im Kleinen geschieht dieß gewiß durch die Uebersetzung. Der Schüler wird dabei beständig angehalten, aus der Begriffsfülle der deutschen Wörter und Sätze die Hauptsache heraus zu schälen, und das abzuwaschen, was sie für den Augenblick Ueberflüssiges enthalten, so daß nur die Hauptsache, des Weimer'schen Werkes, klar und übersichtlich dableibt. Die weitere Arbeit liegt nahe: Wer beständig klar, lichtvoll, leicht darzustellen muß, muß bald auch klar und lichtvoll auffassen, — klare und lichtvolle Vorstellungen bilden — klar denken. Gewiß ein schönes Ziel, das der Beachtung werth wäre!

Sehen wir uns nun einmal nach dem Gange der ganzen Untersuchung um, so haben wir allerdings gefunden, daß schon im Auffasse des in der fremden Sprache Niedergelegten und Uebersetzen in fremde Sprachen ein reicher Bildungsweg liegt. Wir haben gefunden, daß die Erlernung derselben schon viel von den Elementen der Logik, Metaphysik und Aesthetik liefert, die schwerlich zu gewinnen sein dürften. Indes ist ja das Reich der Sprache so reich und herrlich, daß wir noch ganze Gebiete, und gerade die für die geistige Bildung fruchtbringendsten und ergiebigsten derselben, nicht berührt haben. Was an Bildungsmomenten in dem historischen, geographischen oder philosophischen **Unterrichtsstoff** enthalten ist, was in der **Grammatik** und in der **Reflexion** über die Sprache

liegt, mußte nach unserer ursprünglichen Aufgabe diesen Bemerkungen ferne bleiben. Mögen diese einmal von gewandterer Feder dargestellt werden! Gewiß wäre es eine würdige Aufgabe, besonders für Lehrer der höchsten Bildungsanstalten, das Verhältniß dieser Seite des Sprachunterrichts zu den höchsten Zielen der geistigen Bildung noch schärfer ins Auge zu fassen, als es bisher geschehen. Je höher sich die Anforderungen der Zeit im Allgemeinen an die Schule steigern, desto schärfer sollte man sich die Zielpuncte des Unterrichts vor Augen halten, und desto genauer das Geistige, Bildende von dem Nebenwerk, von dem mehr Aeußerlichen, sondern.

Unter ihren jetzigen Verhältnissen werden die höhern Bürgerschulen und Realgymnasien die Sprachen meist und zunächst nur als Mittel zur Erreichung der Zwecke anzusehen haben, die das Leben von ihren Schülern fordert. Was die hiesige höhere Bürgerschule in dieser Hinsicht erstrebt und erreicht, ist im vorletzten Programme ausgesprochen. Ob es den höhern Bürgerschulen im Allgemeinen einmal wird vergönnt sein, ihre Anforderungen höher zu steigern, ob vielleicht eine schärfere Scheidung der Berufsarten und der dazu erforderlichen Bildungswege ihr noch einmal Schüler zuweisen wird, die jetzt nicht bei ihr ihre Bildung suchen; — alles dieß wird von Umständen abhängen, deren Eintreten oder Nichteintreten sich jetzt nicht einmal annähernd berechnen läßt.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Von J. Ziller, Privatdocent an der Univ. Leipzig. Leipzig, Teubner 1856. 108 S.

Eine vorzügliche Arbeit aus der Herbart'schen Schule, durch deren Vollendung — denn der Herr Verf. wird es hoffentlich nicht bei einer Einleitung bewenden lassen — die allgemeine Pädagogik wesentlich wird gefördert sein. Der Verf. gedenkt nämlich die von Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik ausgeschlossene psychologische Seite mitzubearbeiten, und hat z. B. in dem Abschnitt „die Sprache“ genügend dargestellt, daß er dazu berufen ist; er will zweitens auf eine Ausgleichung mit der „religiösen Richtung der Pädagogik, die jetzt vor allen Palmer vertreten“, anstreben, und läßt den Weg, den er einzuschlagen gedenkt, voraussehen in § 5, wo er in seiner Deduction der Hülfswissenschaften der Pädagogik als dritte zu Ethik und Psychologie die Religionslehre aufweist.

Mit so großem Interesse wir nun auch die vorliegende Einleitung gelesen, und so sehr uns die saubere Disposition, die Klarheit der Darstellung, die Herrschaft über den Stoff, und die Vertrautheit mit der überhaupt erheblichen Litteratur (mit einer gleich zu bezeichnenden Einschränkung) angesprochen haben, so fürchten wir doch, daß dem Verf. die Beobachtung, welche er S. 17 in Betreff der Abneigung der Praktiker gegen die Theorie macht, auch bei seinem Werke nicht werde erspart werden. Die Sache ist nämlich die, daß die Allgemeine Pädagogik von der Schule zu gering denkt, sie fast ignorirt, und darum wieder von der Schule mißachtet wird.

Die von Scheibert in der Päd. Rev. 1851 geführte Untersuchung über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet kann nicht ohne Frucht auch für die allgemeine Pädagogik bleiben. Denn dort ist die Aufgabe, Berechtigung und Befähigung der Familie zur Erziehung als eine beschränkte aufgezeigt, die Nothwendigkeit der Schule als Erziehungsanstalt nachgewiesen, und somit die Nothwendigkeit der Schulpädagogik, die

wiederum nicht ohne Einfluß auf Inhalt und Form der allgemeinen Pädagogik sein kann. Wenn bewiesen ist, daß die Familie unfähig ist, alle praktischen Ideen anzuerziehen oder auszubilden, und das Ziel der Erziehung doch dahin gesteckt sein muß (wohin wir uns mit dem Verf. schließlich doch wohl vereinigen würden, denn seine Einschränkung ist nur scheinbar und wohl besser aufzuheben), daß der Zögling mit allen ursprünglichen praktischen Ideen ausgerüstet werde, um an den abgeleiteten Antheil haben zu können: so muß die allgemeine Pädagogik die Schule anders denn als einen Nothbehelf ansehen, und ihr mehr bieten als den Vorwurf, daß sie die Individualität der Zöglinge nicht zu ihrem Rechte kommen lasse. Was der Schule mehr geboten werden könne, das ist in mehreren der Scheibert'schen Abhandlungen: „Aus der Schulstube“ auch für die allgemeine Pädagogik ersichtlich. Diese werden namentlich auch psychologisches Material bieten, was an der strengen Wissenschaft mit Nutzen weiter und tiefer zu verarbeiten sein dürfte, und deshalb erlauben wir uns den Herrn Verf. auf die Jahrgänge 1849 bis 1855 der Päd. Rev. zu verweisen, in denen er vielfach für seine ferneren Arbeiten Förderung finden wird.

Vielleicht zunächst und zum Theil Hemmung. Sollte nämlich nicht der Verf., der selber und selbstständig so nahe daran ist, die Erweiterung des Kreises der praktischen Ideen Herbart's durch die des Glaubens- und des Cultusystems, die Scheibert vollzogen, adoptiren? Die Ansätze dazu sind wirklich schon in der vorliegenden Einleitung gemacht. Dadurch würde denn die „Religionslehre“ freilich wohl in ein anderes Verhältniß zur Pädagogik gerückt werden, und einzelne Capitel eine wesentliche Umarbeitung erfahren müssen. Es würde der philosophischen Disciplin nicht ferner ein Ziel der Erziehung octroyirt von einer Hülfswissenschaft, die außer der Philosophie steht, sondern damit auch innerlich die Vereinigung zwischen der philosophischen und christlichen Pädagogik vollzogen. Wenn wir dem Herrn Verf., sofern er es erlaubt, dieß als eine Aufgabe — es wäre ja wohl eine Aufgabe für ein ganzes Leben — hier hinstellen, so werden unsere Leser daraus entnehmen, welchen Werth wir auf die Arbeit des Herrn Verfassers legen, und daß wir ihr gern ihre ganze Aufmerksamkeit zuwenden möchten.

Eggn.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Fr. Thiersch, Grammatik der Griechischen Sprache zum Gebrauche für Schulen. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig. 1855. 8°. (XII. 483 S.)

Friedrich Thiersch's größere Grammatik der Griechischen Sprache zeichnet sich bekanntlich vor allen übrigen durch die genaue und fortwährende Zugrundelegung des Homerischen Sprachgebrauchs aus, ein Vorzug, den auch diese vorliegende Arbeit mit den größeren Lehrbüchern in gleicher Weise theilt. Es ist mir keine Grammatik bekannt, in welcher so consequent, namentlich bei Behandlung syntaktischer Verhältnisse, vom Homerischen Sprachgebrauch ausgegangen und schließlich zu demselben zurückgegangen wäre, als in der vorliegenden. Natürlich ist die Formenlehre des homerischen Dialekts als gesonderter Anhang zur Wortbildungslehre von S. 133 bis 210 behandelt, sehr ausführlich und gründlich, wenigstens habe ich nichts Erhebliches in diesem Abschnitt vermisst. Daß ein solches stetes Ausgehen von Homer sowohl an und für sich als besonders für die oberen Gymnasialclassen von großem Nutzen ist, denn es soll nun einmal der Homer uns ein Verständniß des *A* und *Ω* des Griechischen Unterrichts sein, daß zweitens dadurch ein richtiger Grund zu einer historischen Auffassung und Behandlung grammatischer, insbesondere syntaktischer Verhältnisse gelegt wird, — darüber kann wohl kein Zweifel obwalten. Th. Grammatik zerfällt in zwei Bücher. Das erste handelt von der Wortbildung und umfaßt die Prosodie, die Declination der Nomina und Verba, die eigentliche Wortbildungslehre, nebst dialektischen Anhängen. Das zweite Buch handelt von der Wortfügung, erst vom Nomen §§ 175 bis 207 (Casuslehre u. dgl.; auch die Behandlung der Präpositionen ist mit in diesen Abschnitt hineingezogen), dann vom Verbum (Genus, Tempus, Modus, Adverbien, Partikeln nebst Anhängen über Ellipse und Pleonasmus) §§ 208 bis 232, drittens von den Sätzen überhaupt §§ 233 bis 237 (von den Theilen des Satzes S. 383 bis 389, von der Erweiterung des Satzes, von der Erweiterung des Prädicats durch Aufnahme des Subjects, von der Vereinigung mehrerer Prädicate und Subjecte in einen Satz, von den Arten der Sätze), viertens von dem Zusammenhang der Sätze §§ 238 bis 247 (meist über die Modi, nach Zeit- und Ursachepartikeln § 241, in hypothetischen Sätzen § 242), fünftens vom transitiven Satz (Sätze mit *ὅτι*, *ὡς*, *verba sentiendi et declarandi*) § 248, zuletzt in kürzeren Abschnitten, von den transitiven Sätzen, die eine Absicht bezeichnen, vom relativen Satze, von den Fragen §§ 248 bis 257.

Schon diese Uebersicht des Inhalts gibt es zu erkennen, wie es dem Verf. vor allen Dingen um systematische, philosophische Anordnung seines Stoffes zu thun gewesen ist. Er spricht sich selbst darüber im Vorworte aus und hat nun demgemäß auch die ganze philosophische, allgemeine Grammatik in sein Werk mit hineingearbeitet, einen Stoff, den man sonst auf Gymnasien entweder ignoriert, oder in der Logik behandelt, oder aber dem deutschen Unterricht zuweist. Nach meiner Ansicht hat Th. Grammatik durch dieses Verfahren an Gründlichkeit durchaus nichts gewonnen, indem ich vom philosophischen Standpunkte aus die meisten hier vorgebrachten sprachlichen Lehren nicht billigen kann; zweitens aber, und das ist doch wohl für Beurtheilung eines Schulbuchs die Hauptsache, an praktischer Bequemlichkeit gegen andere Lehrbücher, namentlich gegen die neueste Auflage von Buttmanns kleiner Schulgrammatik, entschieden verloren. Es ist höchst bedenklich, wenn ein Schulbuch überhaupt Stoff enthält, welcher nicht praktisch verwertht werden kann; doppelt bedenklich ist dieß bei einer Grammatik. Diese verlangt die präcise, mechanischste Fassung der Regeln, mit denen der Schüler etwas anfangen kann, ganz bestimmte Regeln und ganz bestimmte Ausnahmen. Jedwede tiefere, ausführlichere Begründung der Regeln ist dem Schüler gleichgültig und langweilig, denn was fängt er damit an? Wenn er erst bestimmt wüßte, in allen diesen Fällen mußt du den Coniunctiv, in allen jenen den Optativ anwenden, in diesen Fällen zu setzen, in jenen weglassen, so würde er sich um den ganzen speculativen Unterschied zwischen Optativ und Coniunctiv auch nicht im mindesten kümmern. In seinen Lehrbüchern liest er derartiges nicht; wenn es ihm vorgetragen wird, interessirt es ihn nicht, es sei denn, daß die eigenthümliche Behandlungsweise seines jedesmaligen Lehrers ihn vorübergehend zu fesseln wüßte. Wozu auch all dieses Geschwätz über Möglichkeit, Absichtlichkeit, Causalität, Subjectivism, Objectivism, über die mancherlei Standpunkte und all dergleichen kops- und sinnverwirrenden Sinn oder Unsinn, den obenein jeder Lehrer nur vor dem Forum seiner persönlichen willkürlichen Ansichten rechtfertigen kann, denn jedweder empirischen, d. h. aus den klaren syntaktischen Lehren der alten griechischen Grammatiker geschöpften Begründung entbehrt es ihm doch gänzlich! Für die Schule gehören canones Dawesiani; was darüber ist, das ist vom Uebel, wie man denn bei Behandlung der lateinischen Grammatik schon seit längerer Zeit dahinter gekommen ist, dieß einzusehen. Wenn man auf Gymnasien mehr Zeit auf Anfertigung syntaktischer Exercitien im Griechischen verwenden wollte, würde man von selbst auf die Nothwendigkeit solcher scharfen, knappen Regeln

kommen. Viel instructiver und fruchtbringender ist es nach meiner Meinung, die Schüler fortwährend auf lexikalische Punkte aufmerksam zu machen, die Worte in ihrer wahren, prägnanten Bezeichnung zu fassen, und ihnen gerade dann, wenn wir in unserer Sprache genöthigt sind, einen Begriff so und nicht so auszudrücken, zu zeigen, wie dieß auf einer verschiedenen mehr concreten oder abstracten Auffassungsweise unserer Nation beruhe. Dieß beschäftigt zu gleicher Zeit den Verstand und die Phantasie des Schülers, ist interessant und poetisch, vor allen Dingen aber praktisch, denn es fördert das richtige Verständniß des Griechischen. Aus diesen Gründen nun halte ich in Th. Grammatik manches für ganz überflüssig, oder wenigstens in der vorliegenden Fassung für überflüssig und unpraktisch, z. B. §§ 1. 2. 10. 18. 208. 209. 211 bis 213. 230 bis 232 und vieles Andere.

Was nun die wissenschaftliche Bedeutung von Th. Grammatik anlangt, so habe ich das Eigenthümliche, Verdienstliche des Buchs gleich beim Eingang meiner Beurtheilung hervorgehoben. Im Uebrigen findet sich auch in dieser Grammatik in vielen Punkten der althergebrachte, ungründliche Schlendrian, der sich namentlich in einer heillosen Verwirrung der Terminologie kenntlich macht, ferner darin, daß Zusammengehöriges auf verschiedenen Punkten zerstückelt vorkommt und Aehnliches, daß oft Falsches oder Bedenkliches gelehrt wird. So heißt es in § 1, 1: „Sprache ist im weiteren Sinne Darstellung dessen, was im Gemüthe vorgeht, durch äußere Zeichen.“ Weßhalb gerade im Gemüth, nicht auch im Verstande, kurz in der Seele schlechthin? § 1, 3: „Die freivortönenden Laute heißen Vocale oder Selbstlauter, die Zusammenpressungen der Organe Consonanten oder Mitlauter.“ Verf. meint die durch Zusammenpressungen der Organe entstehenden Laute, als ob aber nicht auch die meisten der freitönenden Laute durch Zusammenpressungen der Organe hervorgebracht würden! Wie breit und unnütz ist die Anmerkung zu § 1, 3: „Auch die Buchstaben werden Vocale oder Consonanten genannt, je nachdem sie einen freitönenden Laut, oder eine Zusammenpressung der Organe bezeichnen, welche der Laut durchbrechen muß. Man gewöhne sich demnach bei dem Worte Vocale etwas Doppeltes zu denken: einmal Laute und dann Zeichen dafür; ebenso bei Consonanten nicht nur Zusammenpressungen der Organe, sondern auch die Zeichen dafür. Kein Consonant kann übrigens ohne einen Laut hörbar oder ausgesprochen werden, wäre dieser Laut auch nur ein unvollkommener, der sich als ein Zischen, Summen, Schnalzen oder Haulen vernehmen läßt, wenn der Consonant die Organe durchbricht“; als ob sich das nicht alles von selbst verstünde! § 1, 4: „Die Vocale bil-

den sich an verschiedenen Stellen der Organe in folgender Ordnung: a, e, o, u, y, i, so daß a am tiefsten in der Kehle, i am äußersten in den Lippen entsteht: man kann a, e, o, u die hintern, i und y aber die vordern Vocale nennen." Dürfte in dieser Fassung weder auf den Beifall der Linguisten noch Physiologen zu rechnen haben! Daß heutzutage noch Jemand eine Copula statuirt, wie dieß in § 2, 3 bis 8 der Fall ist, muß billig Verwunderung erregen. Regel 6: „Das verbindende Wort, die Copula Sein, muß demnach bestimmen, ob eine Eigenschaft sich ehemals an einem Gegenstande befand, ob sie sich jetzt an ihm befindet, ob sie künftig sich an ihm befinden wird, oder: sie muß die Zeit, d. i. Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft angeben, z. B. das Pferd war stark, ist stark, wird stark sein“, war ganz allgemein vom Verbum, oder vom Prädicat aufzustellen.

In § 3 ist die Bestimmung des attischen Dialects und der κοινή falsch. Einen attischen Dialect gibt es nicht mehr für uns. Was wir von demselben aus Andeutungen im Xenoph. de rep. Athen. und aus dem Jargon des τοῦτότης in Aristoph. Thesmophor. wissen, lehrt uns, daß wir unsere Unkunde desselben nicht sehr zu bedauern haben. Wohl aber gibt es eine Schriftsprache der attischen Autoren. Diesenigen späteren Autoren nun, welche sich mit Beibehaltung einzelner Provinzialismen in ihren Werken der attischen Schriftsprache, genauer ihrer aus der Lectüre der Attiker geschöpften Kenntniß derselben, angeschlossen, sind die κοινῶι; ihre Schreibweise wird sehr uneigentlich als κοινή διὰ λεκτοῦ bezeichnet. Den Dialect des Pindar übrigens altdorisch zu nennen, ist höchst bedenklich; Pindars Dialect beruht durchaus auf Eklekticismus, er besteht aus überwiegend äolischen und dorischen Bestandtheilen. In § 4 folgt das Alphabet und die Namen der Laute in der althergebrachten falschen Weise. Denn es ist in dem in Robeck'schem Geiste, mit ächter philologischer Gründlichkeit geschriebenen Aufsatz von Karl Schmidt über die Benennung der griechischen Buchstaben in Müggell's Zeitschrift V, 2. 1851. S. 417 ff. besonders S. 437 unwiderleglich dargethan, daß die Namen der griechischen Buchstaben folgende sind: ἄλφα. βῆτα. γάμμα. δέλτα. εἰ (ἐ). ζῆτα. ἥτα. θῆτα. ἰῶτα. κάπα. λάβδα oder λάμβδα. μῦ. νῦ. ξῦ oder ξι. οῦ (ὀ). πι. ρῶ. σῖγμα (σίγμα). ταῦ. ὑ. φι. χι. ψι. ὠ. In jede Schulgrammatik sind diese Namen unbedenklich aufzunehmen, denn für sie muß doch als oberster Grundsatz gelten, es dürfe in ihr nur historisch Wahres und Richtiges in möglichster Kürze gelehrt werden. Bei ζ ist die Aussprache so zu verwerfen; entweder s oder ds. Die Aussprache des η wie ā neben ee ist sehr bedenklich, denn wenn es zur Begründung dieser Ansicht in § 5, Anm. 2 heißt: η sei aus αα ent-

standen, so ist dieß Argument sehr unbedeutend. Die Form ς für auslautendes Sigma hat höchstens am Ende der Wörter *typographische* Gewähr, denn in Handschriften, die vor Erfindung der Buchdruckerkunst geschrieben sind, ist sie wohl nirgends anzutreffen. Davon, daß auch viele jüngere Handschriften sie nicht kennen, habe ich mich selbst überzeugt. In der Mitte eines Worts in der Commissur sie zuzulassen, ist barbarisch und hat in verständigem Drucke nie Eingang gefunden. Der Name *Eti* oder *Stigma* für das Zeichen ς ist, so viel mir bekannt ist, eine reine moderne Spielerei. Man muß sich wundern, daß in Anm. 1 der seltneren Zahlzeichen keine Erwähnung geschehen ist. Ueberhaupt hätte die Geltung der Buchstaben als Zahlzeichen ausgeführt werden sollen. An die Möglichkeit freilich, daß ein Gymnasiast heutzutage den Euklid und ähnliche Schriftsteller lesen könne, wird gewöhnlich bei Abfassung von „praktischen“ Schulbüchern nicht gedacht.

In § 5 mußten Regel 1 und 2 viel kürzer gefaßt werden. In Anm. 2 zu § 6, 1 konnte gesagt werden, daß die *puncta diæreseos* (die griechischen Grammatiker kennen, wenn ich mich nicht sehr irre, bloß einen Trennungspunct) zu Anfang der Worte eigentlich überflüssig sind, weil die Trennung der Silben schon durch die Stellung des *Spiritus* bezeichnet werden kann; auch in der Mitte der Worte nach η , ω , ι sind sie überflüssig. Es gehört diese Bemerkung aber in eine Schulgrammatik hinein, weil der Druck vieler Schulausgaben, z. B. des Homer von Gaesi, bereits in dieser vernünftigen Weise eingerichtet ist, und dem nachlässigen, durch seine Grammatik verwöhnten Schüler nicht selten Schwierigkeit beim Lesen der Hexameter verursacht. Daß die neugriechische Aussprache, die doch, wie Th. selbst sagt, „die Gewähr von mehr als tausend Jahren für sich hat“, so versteckt in der Anmerkung zu § 7 vorkommt, ist nicht zu billigen. Obenein enthält sie Unrichtiges; denn bei den Lauten η , ι , ei , oi , v , vi sind Unterschiede in der Aussprache beim Volke gar nicht, und bei den Gebildeten höchstens bei der Classe der sogenannten *λογιώτατοι* zu bemerken. § 8, 2 heißt es: „Man unterscheidet zu diesem Behuf einen gelinden (*spiritus lenis*) und einen rauhen Hauch (*spiritus asper*)“. Aber wohl kein Mensch hat bei den Alten einen *spiritus* (*πνεῦμα*) *lenis* (traditionell fortgeplanter Fehler für *levis*, der trotz der bestimmten Beobachtung der Handschriften auch in die Herz'sche Ausgabe des Priscian übergegangen ist) und *spiritus asper* unterschieden, sondern es gibt im Griechischen bloß eine *προσῳδία ψιλή* und *δασεία*. Auch dieß ist aus einem nicht minder vortrefflichen Aufsatz von Schmidt über einige Mängel der üblichen grammatischen Lehrbücher in Müllers Zeitschrift IV, 8 S. 616 ff. zu lernen. In Betreff der Stellung des *spiritus* hätte in Anm.

2 gleich gesagt werden sollen, daß man ihn vor den *Neut* und unter den *Circumflex* zu setzen habe, eine Bemerkung, die erst in § 22, 5 nachgeholt ist. In Anm. 3 war die Berechtigung der Schreibart *qq* statt *qq̃*, die heutzutage fast wieder die einzig herrschende geworden ist, zu erwähnen. Die *Interaspiration* von *ταῶς* darf selbst in einer Schulgrammatik nicht fehlen. Ueberhaupt hätte an dieser Stelle aus der uralten *Nichtaus*sprache des sogenannten *Asper* irgendwie auf sein *dialektisches*, so wie *handschriftliches Schwanken* aufmerksam gemacht werden können, über welches der reichhaltigste Nachweis in dem jüngsten *Portenser Programm* von *Karl Reil* geführt ist. Was in Anm. 4 vom *Digamma* gesagt ist, hätte auf alle Fälle als *großgedruckte Regel* gegeben werden sollen.

In § 9, 2 mußte *ζ* nicht schlechthin als aus *σδ*, sondern aus *σ* und einem *z-Laut*, gewöhnlich *δ* (man denke an das homerische *βιβάζων*) entstanden dargestellt werden. Der Zusatz vom „*Stigma*“ gehört hier nicht her und ist eine unnütze Wiederholung aus § 4, 1. — § 10 von den *Stammlauten*, ist in seiner ausführlichen Fassung entschieden *unpraktisch*, denn wer von den Schülern dergleichen verstehen könnte, hat gewiß *Anderes und Besseres* zu lesen. Außerdem ist die verwaschene Uebersetzung der *ψιλά* durch *tenues* zu verwerfen; auch hierüber verweise ich auf *Schmidt*, *Müßell* IV, 8 S. 615. — § 13, 5: „*ν* vor einem *σ*, also auch vor *ζ*, wird gewöhnlich ausgestoßen. Statt *δαίμοναι, συνζυγία* sprich (weßhalb nicht: schreibt man?) *δαίμοσι, συζυγία*“ ist doch wohl schief ausgedrückt. — Was in § 15 über *Trennung der Silben* gesagt ist, schließt sich nicht in allen Stücken genau der alten Tradition an. In § 21 sollte einfach, wie in *Buttmanns Grammatik*, eine übersichtliche *Contractionstabelle* gegeben sein. Was in diesem Paragraph über *Krasis* und *Ekthipsis* gesagt ist, ist durchaus *confus*.

Von den fünf Definitionen nämlich 1. „Werden im Innern des Wortes zwei offene oder durch keinen Consonant getrennte Laute verbunden, so heißt diese Verbindung *Zusammenziehung* (*συναίρεσις, contractio*), z. B. *ἀοιδὴ ᾧδῇ, τιμάω τιμῶ*.“ 2. „Werden bei zwei Wörtern, die offen aneinander stehen, die offenen Vocale beider in Einen gebracht und dadurch die Wörter näher verknüpft, so heißt diese *Beschmelzung* (*συναλοιφή*). Sie umfaßt 3 Hauptarten: die *Krasis*, die *Ekthipsis* (*elisis*) und die *Aphaeresis*.“ 3. „Die *Krasis* tritt ein, wenn beide Vocale zu Einem verbunden, also gemischt werden.“ 4. „Die *Ekthipsis* (*ἐκθλιψις, Abstoßung*) tritt ein, wenn der vordere Vocal ganz verdrängt wird.“ 5. „Die *Aphaeresis* tritt ein, wenn der hintere Vocal (hier scheint *Th.* vergessen zu haben, was er früher unter einem hintern Vocal verstanden wissen wollte) hinweggenommen wird (*ἀφαιρεῖται*).“

Angedeutet wird auch sie durch ein Häkchen an der Stelle des hinweggenommenen Vocals: *ποῦ ἔστιν, ποῦ ὅστιν, ὦ ἀναξ, ὦ ἄναξ*, und ist meist den Dichtern eigen.“ — Von diesen fünf Definitionen nämlich ist auch nicht eine richtig. Pasfariß, den doch Th. kennt, da er ihn anderwärts S. 229 selbst citirt, sagt in seiner Grammatik (ed. Ald. s. a. quat. d) in dem Abschnitt *περὶ παθῶν τῶν λέξεων* nach Tryphoη sehr einfach: *συναλοιφή ἐστὶ δύο συλλαβῶν κατὰ φωνήεντος ἔνωσις καταβολῇ τόνων. γίνεται δὲ κατὰ τόπους ἑπτὰ. ἀπλοῦς μὲν, τρεῖς· κατὰ θλίψιν, κατὰ κρᾶσιν, κατὰ συναίρεσιν. σὺνδετοὶ δὲ, τέσσαρες· κατὰ θλίψιν καὶ κρᾶσιν, κατὰ θλίψιν καὶ συναίρεσιν, κατὰ κρᾶσιν καὶ συναίρεσιν, κατὰ θλίψιν καὶ κρᾶσιν καὶ συναίρεσιν. — κατὰ θλίψιν, ἐπὶ ἐμέ, ἀντὶ ἐπὶ ἐμέ. κατὰ κρᾶσιν, τὰμὰ, ἀντὶ τὰ ἐμὰ. κατὰ συναίρεσιν, νηρηδες, ἀντὶ νηρηῖδες. κατὰ θλίψιν καὶ κρᾶσιν, καγῶ, ἀντὶ καὶ ἐγῶ. κατὰ θλίψιν καὶ συναίρεσιν, ἐμοῦποδύνει, ἀντὶ ἐμοὶ ὑποδύνει. κατὰ κρᾶσιν καὶ συναίρεσιν, ὦ πόλος (sic!), ἀντὶ ὁ αἰπόλος. κατὰ θλίψιν καὶ κρᾶσιν καὶ συναίρεσιν, ἐν τὰθιοπία. ἀντὶ ἐν τῇ Αἰθιοπία. Dergleichen heißt es eben- daselbst: *ἐκ θλίψεως ἐστὶν ἀποβολὴ ἐνὸς συμφώνου ἐντὸς τῆς πρώτης καὶ τελευταίας συλλαβῆς, οὐ ποιοῦντος συλλαβήν. σκῆπτρον ἀντὶ σκῆπτρον*. Dasselbe wie Pasfariß lehren nach Tryphoη die übrigen griechischen Grammatiker. Auch hierüber hat Schmidt genau gesprochen, am a. D. S. 621, wo es dann heißt: „*Συναλοιφή*, Verschmelzung könnte man es etwa deutsch nennen, ist die Einigung zweier Sylben durch Vocale mit Ablegung des Tones; deren sind drei einfache Arten und vier zusammengeetzte; die einfachen sind: *θλίψις*, die Ausstoßung des vocalischen Ausgangs eines Wortes vor einem vocalisch anfangenden: *κρᾶσις*, die Verbindung zweier Vocale, vermöge welcher ein langer Vocal oder ein Diphthong entsteht, indem einer der beiden anfänglich vorhandenen oder beide geändert werden; *συναίρεσις*, die Verbindung zweier Vocale, von denen der erste ein *προτακτικόν*, der andere ein *υποτακτικόν* (also *ι* oder *υ*) ist, zu einem Diphthong“ u. s. f. Die *θλίψις* wird bekanntlich äußerlich durch die *ἀπόστροφος* bezeichnet, ebenso die *κρᾶσις*; wenn durch sie zwei Worte verbunden werden (denn *τιμᾶω τιμῶ* ist so gut Krasis wie *οὐμός* statt *ὁ ἐμός*; dagegen *πόλει* für *πόλει* ist Synärese), durch die *χωρῶσις*.“ Von der Anphärese dagegen ist hiebei so wenig die Rede, als von der Synizese und der Synephonee.*

Wie wenig dasjenige, was in § 22 über die Anastrophe gesagt ist, genügt, wird derjenige mit Leichtigkeit beurtheilen, der das hierüber von Lehrls, Quæstl. Epp. p. 68 seqq. Gesagte vergleicht, wobei wiederum

sehr zu bedauern, daß über diesen Punct ohne Zurückverweisung auf § 22 nochmals besonders in § 202, 8 bis 9 gesprochen wird. Man wird nun freilich entgegen, alles das bisher von mir Gesagte betreffe pedantische Kleinigkeiten. Aber die Wissenschaft macht keinen Unterschied zwischen Kleinigkeiten und Wichtigem, sondern einfach zwischen Wahrem und Falschem. Auch im Uebrigen könnte ich noch allerlei anführen. So sieht man nicht recht ein, weshalb z. B. bei dem Paradigma des Artikels feminine Form τὰ eingeklammert ist. Denn daß es mit der in Bernhardt's Syntar S. 430, Anm. befindlichen Behauptung „τῶ den drei Genera gemein und τὰ aus den Grammatiken zu tilgen (ταῖν bleibt noch zu untersuchen), wodurch vermuthlich Xen. Mem. II. 3, 18. zur Form des dortigen Satzes veranlaßt wurde“, allerhand Bedenkliches habe, zeigt Soph. Antig. 763: τὰ δ' οὖν λόρα τὰδ' οὐκ ἀπαλλάξει μόρου, eine Stelle, an der mir wenigstens nichts von Varianten bekannt geworden ist. Daß die Darstellung der dritten Declination bei Th. Erhebliches an Klarheit und Uebersichtlichkeit vor der bei Buttmann befindlichen voraus hätte, läßt sich nicht behaupten. Auch über diesen Punct wird man so lange im Finstern tappen, bis man sich bequemt, die den Byzantinern alt überlieferte Eintheilung der Declination in 10 Classen (geschlechtige und ungeschlechtige, gleichsylbig und ungleichsylbig, mit oder ohne Krasis und Synäresis declinirte) wieder aufzunehmen, mit Zuziehung der von der Sprachvergleichung gewonnenen Resultate über die ursprüngliche Einheit der Declinationserscheinungen im Griechischen wie im Lateinischen.

Die Vortrefflichkeit desjenigen Abschnittes, in welchem Th. die homerische Formenlehre behandelt, S. 133 bis 210, habe ich schon im Eingang meiner Beurtheilung hervorgehoben. Die erschöpfende Berücksichtigung des vorhandenen Materials läßt nichts zu wünschen übrig, und da dieser Abschnitt nur für reifere Gymnasiasten berechnet ist, von denen Homer nicht oft genug und nicht gründlich genug gelesen werden kann, so ist auch die Ausführlichkeit der Darstellung hier ganz am Platze. Besonders hervorzuheben ist die Lehre vom homerischen Verse, namentlich das in § 92 von der Verbindung und Scheidung der Reihen und in § 93 von der epischen Periode Gesagte, Paragraphen, deren gründliches Verständniß zur Anbahnung einer richtigen, ästhetisch-geschmackvollen Recitation der homerischen Hexameter mir von Seiten der Schüler unerläßlich scheint. Weniger erschöpfend, aber, bis auf das in Betreff Pindars schon oben geäußerte Bedenken, genau und für das Bedürfniß der Schule mehr als ausreichend, ist die Besprechung des neujonischen und dorischen Dialekts in §§ 163 bis 172.

Wenden wir uns zu dem syntaktischen Theile des Buchs, so gilt im Allgemeinen von ihm die Bemerkung, daß er durchaus mehr auf gründlichen, philologischen Studien beruht, als die vorausgegangenen über die Elementar- und Formenlehre, wobei nur zu bedauern, daß die angestrebte philosophische Gründlichkeit den Verfasser oft zu Weiterschweifigkeiten und einer zu breiten Ausführlichkeit verleitet hat. Daß aber Th. die Lehre vom Dativ auf zwei getrennte Abschnitte vom Dativ und Ablativ vertheilt hat, erscheint als eine eben so unnütze als unhistorische und verwirrende Neuerung. Ich sage Neuerung: denn über das Verhältniß der vorliegenden Ausgabe zu den früheren der kleinen und großen Grammatik habe ich Untersuchungen weder anstellen können noch mögen. Von einem Ablativ weiß die griechische Sprache durchaus nichts, und eine Verschiedenheit der Begriffe bei entschiedener Gleichheit der Form ist einer der alten Sprachen niemals unterzuschieben. Auch gehört eine geringe Ueberlegung dazu, um einzusehen, daß sich alle syntaktischen Anwendungen des Dativ im Griechischen unter den gemeinschaftlichen Begriff der *σχέσις ἐν τόπῳ* zusammenfassen und unterordnen lassen. Einem griechischen Grammatiker ist wenigstens nie etwas anderes in den Sinn gekommen, und der Philolog sollte ihnen hierin unbedingt folgen, indem für diesen vielmehr die Frage entsteht, ob nicht auch in der lateinischen Grammatik die Lehre vom Dativ und Ablativ zu vereinigen sei. Jedenfalls bleibt immer das zu bedenken, daß die ältern Grammatiker, unter andern Priscian, unter Ablativ ganz etwas anderes verstehen als die neuere Tradition. Die Lehre von den Präpositionen hat Th. der Lehre von den jedesmal regirten Casus angegeschlossen und die Bedeutung der Präpositionen, ihr allmäliger Uebergang von rein concreten, räumlichen Verhältnissen zu mehr abstracter, allgemeiner Anwendung tritt an den gegebenen Beispielen recht anschaulich hervor. Auffallen muß es dabei, daß *ἐνεκα* in § 188 zu den Präpositionen gerechnet ist, welche den Genetiv regieren, während *ἐκατι* „den Adverbien, die präpositionenartig gebraucht dem Genetiv dienen“ beigezählt wird. Ebenso erscheint es merkwürdig, daß wo vom adverbialen Gebrauch der Präpositionen die Rede ist, solche Fälle wie in § 202, c. *πὰρ δὲ Κεφαλλήνων ἀμφὶ στίχες οὐκ ἀλαπαδναὶ ἔστασαν* II. A 330 oder *ἀμφὶ περὶ στήθεσσιν*, Od. A 609 nicht dahin gehören sollen. Befremdlich ist ferner die adverbiale Erklärung von *κνίσση ἐλισσομένη περὶ καπνῷ*, II. A 317 mit der Bemerkung „auf das Nomen bezogen wäre es *περὶ καπνόν*.“

Im Weiteren ist es zu loben, daß Th. die Betrachtung der adj. verbalia zur Betrachtung der Adjective überhaupt in § 203 gezogen hat,

während sie bei Buttmann erst bei der Lehre vom Passiv behandelt werden. Der Punct über die Zulässigkeit und das Vorkommen femininer Formen des adj. verb. auf *τέος*, worüber wohl erst noch genauere Untersuchungen anzustellen wären, bleibt auch bei Th. unerledigt. Sonst ist seine Darstellung klar und scharf. Dasselbe gilt von der Syntar der Pronomina in § 207. Bei *ὁ αὐτός* derselbe auf S. 290 hätte hinzugefügt werden können, daß auch *αὐτός* ohne Artikel in dieser Bedeutung bei Epikern vorkommt, vgl. Schaefer Greg. Corinth. p. 203. Desgleichen ist in § 213 die ursprüngliche Identität von Passiv und Medium gut und anschaulich hervorgehoben, ein Gegenstand, über den sich in der Syntar von Scheuerlein und den Beiträgen zur griechischen Grammatik von Haacke vortreffliche, im Weiteren hierher gehörige Bemerkungen finden. Auch der Umstand, daß die begriffliche Identität von Conjunctiv und Optativ gegenüber den temporalen Unterschieden beider Modi in § 221, 4 ausdrücklich gelehrt wird, kann wohl nur gebilligt werden. Daß die Anwendung dieser Modi in abhängigen Sätzen vom Verfasser besonders behandelt worden ist, findet seine Entschuldigung in dessen sprachphilosophischem Standpunct.

Nächst der homerischen Formenlehre halte ich die §§ 225 ff. über die Partikeln für einen Glanzpunct des Buchs. Um eine richtigere Auffassung derselben zu ermöglichen, wird auf ihre Stämme hingewiesen; ob aber *ἦ* auf gleicher Stufe mit *vero* zu *εἰμὶ* gehöre, ist doch fraglich; eher möchte man *ἦμὶ* = *φημὶ* denken. *δέ* wird auf S. 357 lediglich als abgeschwächte Form der Partikel *δι* gefaßt; aber *δέ* ist gleichen Stammes mit *δύο* und *δέω* binde, und bezeichnet demgemäß das innerhalb der Einheit, Zusammengehörigkeit Verschiedene und Entgegengesetzte. Ueber die Stellung von *δέ* hätte sollen statt auf Hermann Orph. p. 840, Erfurti Soph. Aj. 509, auf Ellendt Lex. Soph. s. v. verwiesen sein. Bedenklich scheint mir § 227, 12, Anmerk. 2 über das homerische *τε* in Ansluß an *μὲν*—*δέ*. Sehr gut ist die Entwicklung und Lehre von der Partikel *αὖ* auf S. 364 ff. Gleich die Definition selbst empfiehlt sich: „die Partikel *αὖ*, episch *κεν*, deutet an, daß neben der Sache noch irgend ein bestimmender Umstand die Vorstellung beschäftigt und der Gedanke durch diesen beschränkt oder bedingt sei. Sie umfaßt demnach neben der beschränkten directen Aussage das ganze Gebiet möglicher Fälle, der Wahrscheinlichkeiten, der Schwierigkeiten, mit einem Worte: der Bedingtheit dessen, was als seiend oder geschehend, gewesen oder geschehen gedacht wird, und tritt deshalb in zahllosen Fügungen in immer neuen Gestalten auf.“ Dagegen erscheinen mir §§ 231, 232 über

Ellipsen und Pleonasmen für eine Schulgrammatik entbehrlich und viel zu ausführlich gehalten.

Diese wenigen Bemerkungen mögen genügen, um mein über die wissenschaftliche Seite des Buchs oben ausgesprochenes Urtheil zu begründen. Nach alledem scheint es mir fraglich, ob Th.'s Grammatik sich von Seiten ihrer praktischen Brauchbarkeit zur Einführung auf Schulen besonders empfehle, etwa als vortheilhaften Ersatz für die dem Inhalte nach viel dürftigere, dafür aber durchaus praktische mittlere und kleine Grammatik von Buttmann. Wohl aber dürfte sie mit großem Nutzen vorgeschrittenen Primanern und Secundanern, bei der Privat-lecture Homers und zu sonstiger syntaktischer Belehrung, als anregendes Werk in die Hände gegeben werden. Philologen und Schulmänner können aus ihr, wie dieß der berühmte Name des Verfassers von vornherein nicht anders erwarten ließ, fast auf allen Punkten Anregung zu eignen Arbeiten gewinnen. Jeder Homeriker hat sie, auch wegen der zu einzelnen Stellen mitgetheilten Verbesserungsvorschläge, ganz besonders zu beachten. Leider ist der Druck höchst fehlerhaft und incorrect und das angehängte Druckfehlerverzeichniß durchaus nicht vollständig.

Stettin.

Richard Volkmann.

Griechische Schulgrammatik von B. Baumlein. Mit einer griechischen Schreibvorschrift. Stuttgart. 1856. Mepler. VI u. 318 S. (26 Sgr.)

Endlich wieder einmal eine wahrhafte Schulgrammatik — d. h. nicht ein Handbuch, aus dem der Lehrer sein Unterrichtsmaterial entnimmt, sondern ein Lehrbuch für den Schüler und zwar durch alle Classen, indem das einem zweiten Cursus Angehörige lediglich, aber anschaulich genug, durch lateinischen Druck unterschieden ist. Sie ist aber auch darin eine rechte Schulgrammatik, daß die prägnante Kürze der Darstellung die Unterstützung des Lehrers für die erste Einführung zur Voraussetzung hat.

Materielle Vollständigkeit freilich konnte auf 310 Seiten eines luculenten Druckes nicht erreicht werden. Sie war aber auch nicht beabsichtigt. Eine Vergleichung mit umfanglicheren Werken würde ohne sonderliche Mühe zahlreiche Defecte aufweisen können. Es kommt hier eben darauf an, ob dem Schüler die Grammatik ein Nachschlagebuch sein soll, in welchem er über alle einzelnen Vorkommenheiten (und am Ende doch immer über zahlreiche Fälle nicht!) mittels Hin- und Herblätterns oder mit Hülfe eines vollständigen Registers Auskunft finde, oder ob sie ihm ein Lehrbuch sein soll, in welchem er innerhalb mäßigen

Zeitverlaufes völlig einheimisch wird und dessen (unwesentliche) Lücken ihm durch den Lehrer und den Fortschritt in der Lectüre allmählig ausgefüllt werden. Der Praktiker kann, abgesehen von der Mißlichkeit, Unsicherheit und Schwierigkeit einer allzu weit gehenden, zersplitternden Rubricirung, schon aus dem Grunde keinen Anstand nehmen, sich für die letztere Alternative zu erklären, weil die *viva vox* des Unterrichts nicht durch ein todtcs Buch überflüssig gemacht und die eigene Beobachtung und Geistesarbeit des Schülers nicht durch ein voreiliges, in den meisten Fällen ihm noch unverständliches Schematisiren zurückgedrängt werden darf. Ja es wird die Freude am Selbstfinden und Selbstdenken durch ein Buch, in dem der sprachliche Organismus für alle Fälle scheinbar abgeschlossen, fertig und zurecht gemacht vorliegt, von vorn herein ertödtet.

Auf den hier angewendeten Schematismus, der ohnehin nur in der Kasus- und Satzlehre eigenthümlich hervortritt, gehe ich nicht näher ein und streite darüber nicht, zumal der Verfasser hinsichtlich der weitgreifenden Partikellehre noch auch eine künftige Schrift verweist. Der wissenschaftliche Grammatiker hat das Recht, von dem Lehrer zu fordern, daß er sich mit seinem System bekannt mache, resp. sich in dasselbe einstudire. Daß dasselbe von einem Bäumlein nicht ohne philosophisches Bewußtsein und nicht ohne historisches Gewissen entworfen und gerade in Folge dieser Selbstständigkeit auch Seitens des Lehrers Manches daraus zu lernen sein werde, darf als selbstverständlich angenommen werden. Die Anregung zu Zweifel und Widerspruch kann unmöglich als Fehler gelten; das Kreuzen der Analogieen im Leben der Sprache führt nothwendig zu verschiedenartiger Auffassung durch die verschiedenen Subjectivitäten, ohne daß die Berechtigung der einen vor der andern jemals zu einem objectiven Abschluß kommen wird.

Andero ist es mit der relativen Vollständigkeit, und es fragt sich, ob das *medium tenuere beati* auf Herrn B's. Leistung seine rechte Anwendung finde. Ich meine: ja, insbesondere aus dem Grunde, weil durchgängig — wie dieß für einen ersten Wurf ganz angemessen war — lieber zu wenig als zu viel gegeben ist. Es ist in Berücksichtigung der Praxis weit minder störend, in spätern Auflagen durch Zusätze als durch Wegstreichen zu bessern.

Eine nicht unerhebliche Vereinfachung und Raumersparniß ist dadurch gewonnen worden, daß Alles, was dem angehenden Griechen aus dem lateinischen Unterrichte bekannt sein muß, hier stillschweigend vorausgesetzt wird. Aber auch innerhalb des Griechischen selbst dienen eine Menge analoger Sprachverhältnisse einander zu wechselseitiger Erklärung

oder Erläuterung, so daß eine Schulgrammatik sich in vielen Fällen der Nothwendigkeit überhoben sieht, auf Kosten der Uebersichtlichkeit erschöpfend zu sein. Nicht selten indeß vermißt man in unserm Buche doch auch Wesentliches, was an andern Stellen seine Erklärung nicht findet. Ich will im Folgenden einige Fälle dieser Art namhaft machen und dem Herrn Verf. das Urtheil überlassen. (Möglicher Weise habe ich einen Gegenstand nur nicht an der rechten Stelle gesucht; dieser Fall dürfte aber doch ein seltener sein.) Also:

Die Imesis der Präpositionen von den zugehörigen Verben; die dichterische Verdoppelung des σ in den Verbalformen mit verkürztem oder kurzem Stammvocal, eben so die epische Verdoppelung in ὄντι, ὁπποῖος κ., wie denn überhaupt in der Elementarlehre ein Capitel fehlt von den consonantischen und vocalischen Veränderungen, um Verkürzung oder Verlängerung einer Sylbe zu erzielen: eben dahin gehört die nirgends angeführte Dehnung in κρείων, χρύσεια; die Ausnahmen in der Betonung bei den Compositis des Verbi εἰμί, während doch andrerseits § 203 ἀπόειπε neben εἰπέ genannt ist; die verschiedenen Arten der Auslassung des Pron. Demonstr. neben dem Relat. (abgesehen von der Assimilation), die freilich allenfalls als aus dem Lateinischen bekannt vorausgesetzt werden konnten; das Participium ohne Artikel als verkürzter Relativsatz, entweder substantivisch oder als Attribut eines Wortes, das selbst den Artikel nicht hat, z. B. ἐπιτορῆσας τις; der doppelte Comparativ, wie Hom. Od. 1, 165, cf. Heind. ad Plat. Theaet. § 5, Lambin. ad Hor. Serm. 1, 10, 15; ὡς oder ὅτι beim Superl.; die Apposition oder sonstige Nebenbestimmung, welche sich, obgleich zum Hauptsatz gehörig, an den Nebensatz anschließt; der verkürzende Dativ bei Wörtern der Gleichheit und Ähnlichkeit; eine Erwähnung derjenigen Verba, welche bei gleicher Form als Media und wieder als Passiva von dieser Medialbedeutung erscheinen (αἰρέομαι, μεταπέμπομαι); Ergänzung des Infin. oder eines andern Satzgliedes (Casus) aus dem Vorhergehenden oder dem Zusammenhange überhaupt (hat freilich seine Analogie auch in anderen Sprachen, nur in minderm Umfang); eine Belehrung über den Wechsel der directen und indirecten Rede, so wie über den so häufigen und den Griechen eigenthümlichen Uebergang aus der relat. in die demonstrat. Construction; das doppelte καὶ in correlativen Sätzen, d. h. nicht bloß im demonstr., sondern auch im relat. Satz.

Die für die Homer-Vectüre so bedeutsame Lehre vom Digamma durfte mit der mageren Erwähnung § 13 und den noch dürftigern Vergleichungen S. 34 und 69 nicht abgethan bleiben. § 27, 28 fehlt μέντοι, in welchem σ auch in Prosa elidirt werden kann. § 33 fehlt die

Form *οὐχι*. Bei der Anastrophe (§ 55) verdiente Erwähnung, daß die zweisylbigen Präpositionen, außer *ἀμφί*, *ἀντί*, *διά* und *ἀνά*, wenn sie hinter dem von ihnen regierten Worte stehen, den Accent zurückziehen. In der ersten Declination ist die Endung *ῆ* ganz mit Stillschweigen übergangen. § 87, 3, b fehlt *παῖς*, *παιδων*. Im Anomalen-Verzeichniß fehlt außer manchen minder bedeutenden §. 148 das Verbum *μέλλω*, § 273 die Comparation von *μάλα*, § 282 *μόνον*, unter den präpositionalen Adverbien § 283, 400, 446 *χωρίς* und *νόσφι*. § 315 oder 692 fehlt die Bemerkung, daß auch hinter dem Fragworte der Artikel folgen kann: *τις ἢ ὥφελει* Pl. Euthyphr. 14 E. § 368 war zu erwähnen, daß, wie bei *λέγουσιν*, so auch in vielen andern Fällen eine allgemein gedachte Person zu ergänzen ist, so als Subject besonders ein Pronomen im Accus. mit Infinit., aber auch im Object. § 407, b durfte bei *ἀνάσσω* die Construction mit dem Dativ nicht unerwähnt bleiben. § 414 und 504 vom Gebrauch des Dativ bei Passivis war neben dem Pers. Pass. das Adject. verb. auf *τέον* nicht zu vergessen, wie denn aber auch der persönliche Gebrauch dieser Form nirgends Erwähnung gefunden hat. Der Gebrauch des Neutr. adject. oder Pronom. als Grad- und Maßbestimmung bei Comparativen und analogen Verben ist aus § 428 und 443 höchstens mittelst. Schlußfolgerung zu erklären. § 627 fehlt der Gebrauch des Particip. mit dem Verbum finit. *εἰμί* als scheinbare Umschreibung des Verbi finiti, § 678 das Auftreten der Partikel *μὲν* ohne ein entsprechendes *δέ*.

§ 78 Anm. 4 wird künftig zu schreiben sein: „ein zwei- oder mehr sylbiges Substantiv“ u. § 291 passen die Worte „die volleren Formen der 1. und 2. Person“ doch nur auf die erste; im nächsten Paragraph ist die reflex. Form der Pronom. 1. und 2. Person ganz übergangen. § 309, 1 „im Nominat.“, vielmehr als Subject oder in Beziehung auf dasselbe (also auch im Acc. mit Inf.). Die Auslassung des Artikels erstreckt sich viel weiter, als § 331, 344, 345 angegeben wird, und es hätte hier durch Aufstellung von Kategorien oder Beispielen auf den Gebrauch näher eingegangen werden mögen. Der § 335 aufgestellte Unterschied zwischen *ἑαυτός* mit oder ohne Artikel ist nicht haltbar. Nicht bloß ein adject. Prädicat, wie § 375 gelehrt wird, bezieht sich im Neutr. auf ein Subst. masc. oder fem.; es kann vielmehr eine jede adject. Rückbeziehung auf ein Masc. oder Fem. unter Umständen im Neutr. stehen. Derselben Erweiterung ist die Regel vom Wechsel des Dual und Plural § 377 bedürftig. § 400, 2 war *ἐνθα* unter die Relativa zu stellen. Die Beschränkung des ursächlichen Dativ (§ 430) auf „Verba der Affecte und ihrer Aeußerung“ ist zu eng, vgl. *φύσει ἔχω*

Xen. Mem. 2, 6, 21. Warum die §§ 519 und 522 getrennt sind, ist nicht abzusehen. Zu § 537: der Infin. hat als Object den Artikel auch ohne besonderen Nachdruck, in Verbindung oder im Gegensatz mit declinirbaren Wörtern, z. B. μήτε παῖδας; μήτε τὸ ζῆν, μήτε ἄλλο τι Pl. Crito 54 B. § 544, 2, b („*ἄν* lehnt sich immer an ein betontes Wort an“) stimmt nicht mit der Anmerkung. Zu § 624: das Particip. steht aber im concessiven Sinne auch ohne *καὶ* oder *καίπερ*. „*ἄμα*“ (§ 626, 1) drückt die Gleichzeitigkeit nicht bloß beim Particip. Präs., sondern auch beim Aorist aus: *ἐλευθερώσας ἄμα καὶ ἐδουλώσατο* Pl. Menex. 239 E. Zu no. 2 gehörte auch *ἔπειτα*. § 627 Anm. 2 sollte es heißen: Doch kann auch ein solches Verbum selbst (*λανθάνω*), wie es in der That Nebenbestimmung ist, so auch als solche im Particip. (*λανθών*) dem Hauptbegriff, welcher dann im Verbo fin. steht, beigefügt werden.

Das Verzeichniß der anomalen Nomina § 94 würde durch größere Vollständigkeit an praktischer Nützbarkeit gewinnen. In dem Katalog der anomalen Verba sind die regelmäßigen Bildungen allzu oft mit Stillschweigen übergangen, so daß der Schüler in Zweifel bleibt, ob oder in wie weit dieselben in Gebrauch seien. Wer nicht (und zwar nicht ohne gute Gründe) ein principieller Gegner des Auswendiglernens alphabetischer Verzeichnisse ist, wird wünschen müssen, daß künftig in dieser Liste alle diejenigen Formen, welche im gewöhnlichen Gebrauch und darum des wörtlichen Memorirens werth sind, durch den Druck ausgezeichnet werden. Für den ersten Anlauf wird übrigens das sichere Erlernen der auf S. 94 bis 96 enthaltenen Zusammenstellungen schon ein gutes Hülfsmittel gewähren, indem weitere Regeln und Beispiele daran angeknüpft werden.

Das Capitel von der Wortbildung kann auf kaum sieben Seiten begreiflich nur das Allernächstliegende enthalten, entspricht aber dem Umfange und der Bestimmung des Buches. Der Gegenstand ist mehr lexikalischer als grammatischer Natur und muß auf anderem als dem rein systematischen Wege zur Anschauung gebracht werden.

Für die Berücksichtigung der hauptsächlichsten Eigenthümlichkeiten des neutestamentlichen Idioms ist man dem Verf. besonderen Dank schuldig. Der Unterzeichnete hat auf diese Lücke aller neueren Sprachlehren vor einem Jahre öffentlich hingewiesen, bildet sich jedoch keineswegs ein, damit auf Herrn V. einen Einfluß ausgeübt zu haben. Man weiß ja, daß in Württemberg von einer Kluft zwischen theologischem und philosophischem Wissen glücklicher Weise nichts bekannt ist. — Auch die beigegebenen Register sind dankenswerth; nur ist bei dem griechischen ein Kriterium für das Aufgenommene und Weggelassene nicht recht ersichtlich.

Es ist aber noch über einen Gegenstand zu sprechen, der an Wich-

tigkeit keinem der bisher berührten nachstehen dürfte. Die den syntaktischen Regeln beigegebenen Beispiele sind durchgängig formell sehr angemessen und mit Selbstständigkeit ausgewählt, auch, wenigstens der großen Uebersahl nach, in einem zum Verständnisse genügenden Umfange aufgeführt, manche freilich auch der Art, daß der Inhalt außerhalb des ganzen Zusammenhanges nicht wohl gefaßt werden kann. In andern wird das sprachliche Verständniß Schwierigkeit machen, da in der Regel keine Hülfsen gegeben sind; doch dafür ist ja der Lehrer da. Dagegen wäre bei allen den Stellen, wo ein Sprachverhältniß auftritt, das in der Grammatik sonst keine Erwähnung gefunden hat, eine Erläuterung nicht nur am rechten Plage, sondern auch eine reelle Ergänzung des Buches selbst. Seinerseits entschuldigt sich nun der Herr Verf., daß er, um ein Beispiel für mehrere Regeln benutzen zu können, den Lehrern und Schülern die Unbequemlichkeit auferlegt habe, diese Beispiele je nach dem betreffenden Citat in früheren oder späteren Paragraphen auffuchen zu müssen. Ich kann in diesem Verfahren nur einen höchst fruchtbaren Gedanken erblicken, der noch viel weiter, als hier geschehen, ausgebaut und von allen Schulgrammatikern aufgenommen zu werden verdient. Es wird dadurch entweder Raum gespart und der Umfang des Buches verringert, oder Platz für neue ansprechende Beispiele gewonnen. Viel wichtiger aber ist, daß der Schüler durch die öftere Verweisung auf das nämliche Beispiel erst mit demselben allmählig ganz vertraut wird, es mehrseitig verstehen und ausnützen lernt, darum immer lieber zu demselben zurückkehrt und, was nicht hoch genug angeschlagen werden kann, hierdurch mehr als durch jedes andere Mittel in seiner Grammatik einheimisch wird; denn daß er bei solchen Anlässen jedesmal — unwillkürlich oder nothgedrungen — auch auf diejenige Regel achtet, der es unmittelbar zugeordnet ist, versteht sich ganz von selbst. Die Präpositionen, Partikeln und Conjunctionen (letztere sind nirgends in einem Zusammenhange aufgeführt) entbehren der so nothwendigen Unterstützung ihres Verständnisses durch Beispiele fast gänzlich; diese Lücke hätte durch Citirung anderer im Buche bereits angeführten Stellen beinahe vollständig ausgefüllt werden können, und selbst eine Erweiterung des Buches um einen halben oder ganzen Bogen würde sich zu solchem Zwecke und unter solchen Umständen reichlich bezahlt machen. Schon jetzt ist durch jene Reduction der Beispiele für genaue Citirung aller Stellen (die hier nirgends fehlt, aber z. B. in den Krüger'schen Lehrbüchern um so schmerzlicher vermisst wird, je abgerissener die Beispiele auftreten) Raum gewonnen worden. Beiläufig erwähne ich, daß auch jetzt noch manche Stelle überflüssiger Weise mehrmals abgedruckt ist, z. B. Xen. Cyr. 1, 3, 12 zwei-

mal § 605 und 627, Isocr. ad Dem. § 16 viermal § 437. 516 560. 655.

Papier und Druck sind vortrefflich, das Format, ein breites gr. 8^o, für die tabellarischen Darstellungen sehr angemessen. Druck- oder Schreibfehler finden sich fast nur in Zahlen. Ich führe folgende an: S. 13 § 36, 3, d lies § 94 statt 93; S. 19 § 64 l. § 132 st. 131; S. 98 § 178 l. b st. a; S. 102 l. ξω st. ζω; S. 103 l. Anm. 3 st. 4; S. 106 § 203 l. 3 st. 5; S. 144 unter *χλαίω* l. 188 Anm. 3 st. 4, und 170 Anm. 4 st. 2; S. 152 unter *παίζω* l. § 179, 4 st. § 178; S. 154 unter *πλέω* l. § 170, 5; § 275 l. § 408; § 277 l. § 429; § 282 l. § 348; S. 172 Anm. 2 l. *τῆς*; § 319 l. § 25 und § 238; § 364 l. *ᾄδει*; § 368 l. § 311 Anm.; S. 200 oben l. § 434; S. 205 Anm. 1 l. § 405, e; § 443 l. § 436; § 449 l. § 404; § 463 l. § 433; § 537 l. Is. Dem. § 48; S. 276 oben l. *ῆ*; § 609 Anm. l. *ἐάν*; § 611 l. Xen. Ag. VIII, 3; § 639 l. § 317; § 650 l. § 308; § 653, 1 l. *τὸ* und *μὴ*; S. 295 oben l. § 582; § 657 l. § 322; § 692 l. § 315.

In der Vorrede kündigt der Herr Verf. ein von den Professoren Gaupp und Holzer verfaßtes Übungsbuch an, welches den nöthigen Expositions- und Compositionsstoff enthalten soll. Dasselbe wird, von dem nämlichen Geiste dictirt, willkommen sein.

Breslau.

Dr. Ruthardt.

1. Compendium der lateinischen Sprache. Vereinigtes Lehr- und Übungsbuch für Mittel- und höhere Schulen. Von R. Fischer, ord. Lehrer an der Realschule zu Burg. Zweiter Cursus. Die unregelmäßigen Formen. Berlin, Klemann. S. 114. Pr. 6 Sgr. 1855.

Dieser uns vorliegende zweite Cursus des Compendiums des Herrn F. enthält in seinem grammatischen Theile die abweichenden und schwierigeren Verhältnisse der Formenlehre in Verbindung mit lateinischen und deutschen Uebersetzungsbeispielen und den nöthigen Wörterverzeichnissen; sodann Uebersetzungstücke über den Gebrauch der Infinit., Partic., Gerund. und der wichtigsten Casusregeln. Einige allgemeinere syntaktische Regeln werden bereits bei den Uebungen über die abweichende Formenlehre in zweckmäßiger Weise beigebracht; überhaupt verdient die hier angewendete Auswahl und Anordnung derjenigen syntaktischen Verhältnisse, die auf der untersten Stufe zur Kenntniß des Schülers gebracht werden sollen, Billigung. Nur halten wir es für gut, die Uebungen mit den Participien eher vorzunehmen, als die Uebungen mit den Infinitiven. Im Einzelnen fügen wir folgende Bemerkungen bei: Der Zusatz auf dem Titel „für Mittel- und höhere Schulen“ ist unnütz und nichtsagend, statt: für die

erste Stufe des lateinischen Unterrichts; ebenso ist die Angabe: „Die unregelmäßigen Formen“ unvollständig und unrichtig; es wäre ja in der That ein Unglück für die Jugend, wenn alle neuen Formen, die sie aus diesem zweiten Course lernen soll, unregelmäßige wären. Quantitätszeichen sind bei vielen Wörtern angegeben, aber bei sehr vielen fehlen sie, wo sie sehr nothwendig sind, beispielsweise bei *evito*, *nepos*, *otis*, *solitus*, *dicere* und *ducere*, *iuvo* und *iuvi*, *sido*; bei *eradico*, S. 2, ist die Angabe sogar falsch. In der Reimregel § 3 ist das „überall“ nicht richtig. Die Regel § 6 veranlaßt möglicher Weise für die Wörter *uter*, *neuter* etc. ein Mißverständniß. § 7 muß es heißen: von Participien des Präsens u. s. w. § 9 ist die Bemerkung „die Participien (zu *volo*, *nolo*) fehlen“, kaum halb richtig. S. 18 zu den Compositis von *ire* bemerkt Herr Fischer: *Imperat.*, *Particip.* und *Gerundium* fehlen!! S. 20 bildet derselbe zu *præfectus* den Genetiv auf *us*! S. 105 gibt die Regel: „*iubeo* und *veto* regieren den *Accusativ*“ zu falschen Auffassungen Veranlassung. — Das Buch ist brauchbar trotz mancher störenden Ungeauigkeiten und *Incorrectheiten*, die hoffentlich bei einer zweiten Auflage gänzlich hinwegfallen werden.

2. Lateinische Grammatik für die unteren Classen der Gymnasien u. s. w. von Dr. Fr. Ellendt. Vierte Auflage, besorgt von Dr. M. Seyffert. Berlin, Weidmann, 1855. S. 175.

Diese von einem eben so tüchtigen Schulmanne als gelehrten Philologen ausgearbeitete Grammatik ist nach dem Tode ihres Verfassers für die vierte Auflage den Händen eines Mannes anvertraut worden, der seit langen Jahren als bedeutende Auctorität in allen die lateinische Sprache und den Schulunterricht in derselben betreffenden Fragen anerkannt ist. Die Vorzüge dieser Grammatik dürfen als bekannt vorausgesetzt werden, und wir brauchen deshalb nur hinzuzufügen, daß Herr Seyffert zwar den Plan und die Anordnung des Ganzen möglichst unverändert erhalten, im Einzelnen mannigfach verändert, ergänzt, gebessert, andere Punkte aber allgemeinerer Art einer späteren durchgreifenden Veränderung und einer dem Bedürfnisse der Schule entsprechenden Erweiterung vorbehalten hat. Wir hoffen, Herr Seyffert werde bei Gelegenheit einer neuen Ausgabe dieser Grammatik den allgemeinen Nothstand unserer lateinischen Grammatiken beseitigen, den er in seinem Übungsbuche zum Uebersetzen für *Secunda*, Vorrede S. V., bevrucht

3. Vollständiges Wörterbuch zu den Gedichten des P. Virgilius Maro. Neu bearbeitet von Dr. G. A. Koch. Hannover 1855, Hahn. 315 S.

Dieses Specialwörterbuch zum V. ist nach der früheren von Crusius besorgten Ausgabe bearbeitet und in der neuen Gestalt wesentlich vervollkommenet und nach dem gegenwärtigen Stande der Kritik und Erklärung des Dichters verbessert und bereichert worden. Indem wir dieses Verdienst dem Herrn Verf. nicht zu schmälern gesonnen sind, können wir doch nicht umhin, vom pädagogischen Gesichtspuncte aus ein solches Wörterbuch zum V. als gänzlich überflüssig, ja selbst als schädlich zu bezeichnen. Wenn man einem Quartaner ein Specialwörterbuch in die Hand gibt, so geschieht dieß mit gutem Grunde, weil ein solcher Schüler noch zu wenig Kenntnisse, Umsicht und Erfahrung besitzt, als daß er sich ohne übermäßigen Zeitverlust in einem größeren Lexikon zurechtfinden könnte. Wenn aber ein Secundaner, ja ein Primaner bei der Lectüre des Virgil bei allen ihm entgegentretenden augenblicklichen Schwierigkeiten an ein Specialwörterbuch gewiesen wird, wo aufs bequemste die Bedeutungen angegeben, die Verbindungen übersetzt, die betreffenden Stellen augenfällig genug angeführt sind, — und nach diesen Zahlen sieht sich der Schüler sofort und allein um — so kann ein bleibender Nutzen, der aus der Lectüre hervorgehen soll, kaum noch verbürgt werden; so wird, statt gebiegenes Fleißes, selbstständiger Gründlichkeit und Vertiefung, Oberflächlichkeit, Bequemlichkeit und Einbildung gefördert und nicht Weniges so recht eigentlich in *usum futuræ oblivionis* betrieben werden. Will man einmal für Oberclassen und wo möglich für alle Schriftsteller solche Wörterbücher, so kann man ja auch leicht den Schülern das Aufschlagen noch ersparen und zu gedruckten Präparationen, wie ehemals die Freund'schen, seine Zuflucht nehmen oder auch den unbeschränkten Gebrauch gedruckter Uebersetzungen gestatten!

Sondershausen, März, 1856.

Gustav Dued.

1. De Castres, Neue kritisch-vergleichende Syntax der französischen Sprache für Gymnasien und höhere Bildungsanstalten. Leipzig, Wengler 1856. 309 S.

Man ist gewohnt, von Herrn de Castres nur Gründliches, Durchdachtes, die Resultate gehöriger philologischer Studien zu Gesicht zu bekommen. Auch diese Grammatik ist ein neues Document seiner Gelehrsamkeit. Das Verdienst, das der Herr Verf. bereits durch andere Productionen sich erworben hat, nämlich im Geiste der deutschen philosophischen und historischen Sprachwissenschaft die französische Sprache, seine Muttersprache, zu behandeln, ist durch diese kritisch-vergleichende Syntax nur

erhöht. Dieselbe enthält viele neue Auffassungen, manche treffende Darstellungen und scharfsinnige Bemerkungen. Was insbesondere das Kritische betrifft, so ist die Polemik gegen die mit der Grammatik und Onomatik brouillirten modernen Autoren, insbesondere Lamartine, lehrreich. Das ganze Buch ist fast eine Art Anklageacte gegen diesen. Diese Tendenz tritt so sehr hervor, daß um ihrerwillen die Grammatik Particeen enthält, die gar nicht in sie gehören, z. B. der Abschnitt S. 31: „Bedeutung der Adjectiven im Französischen.“ Wie Lamartine mit der Grammatik umspringt, ist bekannt; es sind wenige Punkte, in denen nicht auch der, der ein sehr weites grammatisches Gewissen hat, Herrn de Castres gegen Lamartine beistimmt. Zuweilen ist aber der Standpunct, von dem aus der Herr Verf. richtet, der ganz äußerliche und willkürliche der Akademie oder gewisser französischer Grammatiker, die den usus als Tyrannen anerkennen und da Anomalieen sehen, wo vielmehr das sprachlogische Gesetz den Autor unbewußt leitet. Molière hat nach empêcher, garder und ähnlichen Ausdrücken zuweilen im abhängigen Casusfabe ne nicht gebraucht. Sind das Schnitzer, die der Dichter sich zu Schulden kommen läßt, um das Maß der zwölf Sylben nicht zu überschreiten? Nun, Molière hätte sicherlich dem Verse leicht eine andere Wendung geben können, um trotz der Setzung des ne die mesure des Alexandriner nicht zu verlegen. Er hat vielmehr, so müssen wir annehmen, wenn wir der Willkür nicht einen zu großen Spielraum einräumen wollen, durch die Nichtanwendung des ne den Sinn etwas nūanciren wollen. Reden wir daher wenigstens nicht so entschieden von „falsch“ und „fehlerhaft“, wenn Lamartine ähnlich wie Molière verfährt. Sehen wir nicht gleich Anomalieen, wo vielmehr die Analogie des Sprachgebrauches entschieden wirkt. In dem erwähnten Punkte der Grammatik liegt das Analoge in der Behandlung von ne pas empêcher, von den interrogativ gebrauchten Verben douter, nier, craindre u. s. w., nach denen auch der starren mechanischen Grammatik zufolge der Sinn über die Setzung des ne entscheidet. Dagegen konnte bei der Lehre von den Zeiten das confuse Umgehen Lamartine's mit den Temporibus, wie es z. B. im Jocelyn sich zeigt, und noch manches Andere hervorgehoben werden.

Die Syntar gibt sich außer als einer „kritischen“ auch als eine „vergleichende“ auf dem Titel aus. Und in der That ist das Heranziehen von Erscheinungen in andern Sprachen, das Vergleichen des Französischen mit allen möglichen alten und neuen Idiomen in dem Grade ausgedehnt, daß wir über das Haschen nach gelehrtem Apparat, über das Brunken mit Zusammenstellungen aus dem Arabischen und Russischen, aus dem Holländischen und Basischen nur klagen können. Die franzö-

fische Grammatik nimmt sich aus wie eine bunte Mosaik aus allen möglichen Sprachlehren. Sicherlich hat das Vergleichen verschiedener Sprachen, das Belauschen der Schöpfungskraft des menschlichen Sprachgeistes in den einzelnen Idiomen seinen großen wissenschaftlichen Werth und auch für die Schule seine Bedeutung. Aber man kann damit auch unnützes Gepränge treiben. Die Syntar des Herrn Verf. ist für „Gymnasien und höhere Bildungsanstalten“. Vermuthlich sind mit den höhern Bildungsanstalten nicht höhere Bürgerschulen gemeint, sie könnten den gelehrten Kram nicht gebrauchen. Aber auch für den Gymnasialisten hat das Vergleichende nur Werth, wenn man solche Sprachen heranzieht, die ihm bekannt sind, und solche Vergleiche macht er dann entweder ganz allein, oder der Lehrer leitet ihn darauf hin. Doch wir wollen die Bestimmung des Buches für die Gymnasien gar nicht urgiren. Sicherlich hat dem Verf. bei Abfassung seiner Grammatik ein rein wissenschaftlicher Zweck vorgeschwebt, und nicht die Rücksicht auf die Schule. Aber auch dann ist des Guten zu viel. Man vergleiche da, wo ganz besondere Erscheinungen einer Sprache sich in einer andern ähnlich wiederfinden. Um die Behauptung (S. 2) zu rechtfertigen, daß ein Satz aus Subject und Prädicat besteht, brauchen wir die lateinische und griechische Uebersetzung der französischen Beispiele nicht; und bei Gelegenheit der Steigerung von bon und mauvais brauchen wir die griechische von *ἀγαθός*, die italienische von *buono*, die spanische von *bueno*; die englische von *good* u. s. w. nicht. Man nenne wenigstens seine Grammatik nicht eine französische, wenn man, um bei der Steigerung der Adjective stehen zu bleiben, dabei zugleich lehrt, wie man im Hebräischen und Baskischen, im Sanskrit und Arutenischen steigert. So etwas gehört in die allgemeine Grammatik, oder in die Grammatik einer ganzen Sprachfamilie oder eines Sprachstammes. Auch die Etymologien, die überall, in Parenthesen und Noten, beigegeben sind, sollten als bloß beiläufiges Außenwerk aus einer Syntar wegleiben. Da wird gelehrt, daß *mauvais* im Comparativ *pire* hat, und dann gleich die Abstammung vom keltischen *mall* und vom hebräischen *מַל* mit in den Kauf gegeben. Gelegentlich wollen wir hierbei nur bemerken, daß der Herr Verf. in der Ableitung dem Keltischen den Vorrang vor dem Germanischen einzuräumen scheint. Die Ableitung von *mauvais* aus dem Gothischen empfiehlt sich viel mehr. Und warum gar bei *très*, das einfach vom lateinischen *trans* kommt, zum Keltischen greifen?

Wer die Grammatik einer einzelnen Sprache schreibt, kann nicht anders als auf dem Gerüst einer allgemeinen philologischen Bildung einen ordentlichen Bau zu Stande bringen, aber man bringe nicht das ganze Gerüst der Gelehrsamkeit mit in das zu errichtende Gebäude, son-

dem lasse es fallen, sobald man dazu schreitet, das grammatische System einer speciellen Sprache aufzustellen; man beschränke sich bei dem in der Abfassung dargelegten Endresultat auf die eine Sprache, und stelle innerhalb dieser recht vernünftige, logische, bestimmte, strenge Gesetze auf. Ordentliche Regeln, die auf das Detail der Sprache gehen, haben einen andern Werth, als das Schweben auf der Höhe universeller Sprachkenntniß, die allerlei Aehnlichkeiten aufsucht, aber die eine Sprache, um die es sich handelt, nicht scharf und bestimmt in ihrem Unterschiede faßt. Was Schärfe des Ausdrucks, Richtigkeit der Auffassungen, Bestimmtheit und Klarheit der Gesetze, feste Gesichtspunkte betrifft, so läßt die Syntar des Herrn Verf. viel zu wünschen übrig. Unter dem Wust des fremden Materials kommt die französische Sprache nicht zu ihrem Rechte. Manches zeugt von offener Glüchtigkeit. S. 210 findet sich: „Der Coniunctiv befindet sich immer in Adiectivsätzen, denen ein diesen Modus erforderndes Verb vorangeht.“ Welche Fassung? Der Coniunctiv steht nach Verben, die den Coniunctiv regieren! Man erräth freilich, was der Verf. sagen will; er meint, der Coniunctiv stehe in Adiectivsätzen, wenn ein Verb vorangeht, das im Substantivsätze den Coniunctiv verlangt. Aber das ist falsch, wenigstens sehr ungenau ausgedrückt. Je doute de ce que vous dites führe ich dagegen an. Eine große Confusion herrscht S. 150. Es ist hier davon die Rede, daß im Substantivsätze nach *craindre* *ne* steht, und richtig wird bemerkt, daß auch *il est dangereux* oft *ne* nach sich hat (weil = *il est à craindre*), z. B. *Il est dangereux que la vanité n'étouffe une partie de la reconnaissance*. Nun wird fortgefahren: „Auch wenn es *nuisible* bedeutet und mit *moins* verbunden ist, hat es *ne* nach sich, z. B. *il est moins dangereux de prendre un mauvais parti que de n'en prendre aucun*.“ Ist das *ne* hier durch das *dangereux* bestimmt? Ist das *ne* hier daselbe, das nach *craindre* gebraucht ist? Aber die Confusion wird noch größer. „Folgt auf *dangereux*, fährt der Verf. fort, ein Conditionalsatz, so kann *pas* wegfallen: *Toute confiance est dangereuse, si elle n'est entière*.“ Was hat das fehlende *pas* hier wohl mit *dangereux* zu thun? Was hat dieser häufige Fall, daß im Conditionalsätze *ne* statt *ne-pas* nach *si* steht, mit *il est dangereux* zu thun? Nach S. 212 soll der Indicativ nach *jusqu'à* ce que selten sein. Ob selten, ob nicht, er muß stehen, so oft im Lateinischen *dum*, *donec*, *quoad*, wenn diese Coniunctionen bis bedeuten, den Indicativ regieren. S. 199 lautet eine Zeile: Der Conditionalis drückt ferner einen Wunsch aus und steht nach *si* ob. Welche Zusammenstellung! Steht der Conditionalis immer nach *si* ob? Wann drückt er einen Wunsch aus? Etwa wenn ich sage *je voudrais*,

je souhaiterais, wie man in den Grammatiken immer liest? Der Wunsch liegt in dem Begriff der Verba vouloir, souhaiter etc., nicht in der Form des Conditionalis. Auf derselben Seite steht, daß, wenn der Nebensatz quand mit dem Conditionalis enthält, der Hauptsatz dieselbe Zeit haben müsse. Wiederum nicht richtig; es heißt z. B. le pays où souffrent honneur, quille-le, quand même ses murailles seraient bâties avec des rubis. Beim Infinitiv zieht der Verf. vor, à la Herrmann alphabetische Verzeichnisse von Verben zu geben, nach denen de oder à gebraucht wird, anstatt sicherer Regeln, wie sie alle guten Grammatiken bringen. Bei der Lehre von der Pluralbildung der zusammengesetzten Substantive wird Allerlei durcheinander geworfen; ein Beispiel wie essuie-main (S. 6) wird, obgleich ausdrücklich die Erklärung hinzugefügt ist linge avec lequel on essuie les mains (welche Erklärung allerdings falsch ist; bei Diez, Kollmann und fast überall sonst hätte der Verf. das Richtige erfahren können), zu dem Falle gerechnet, daß ein zusammengesetztes Substantiv aus zwei Substantiven besteht. Die ganze Lehre vom Coniunctiv im Hauptsatz wird S. 206 in einer kurzen Note abgemacht, trotzdem daß Fälle dahin gehören wie: Dieu ait pitié de nous, puisse-t-il arriver bientôt, sauve qui peut, dussé-je périr u. s. w. Freilich sieht der Verf. alle Wunschsätze als Nebensätze an und erklärt sie durch eine Ellipse; ja selbst solche deutschen Sätze wie „ich könnte ihm wohl schaden“ sollen die Ellipse der Coniunction „daß“ enthalten (S. 199). Auch griechische Optativsätze wie γένοιο εὐτυχέστερος sind ihm elliptisch. Alle die Fälle, die Zumpt in seiner lateinischen Grammatik § 527 ff. anführt, und in denen der Coniunctiv unabhängig gebraucht ist (nemo istud tibi concedat; emas quod necesse est; quid faciam? u. s. w.) würde Herr de Castres ihm streichen und zu den Nebensätzen verweisen, indem er bei dem auffordernden eamus erst ut ergänzen würde, und dann wieder, um dieses zu erklären, ein volo.

Was die Anordnung des Materials betrifft, so hat der Verf. im Allgemeinen das nun ziemlich landläufig gewordene Becker'sche System zu Grunde gelegt. Die Anordnung nach den neun Wörterclassen ist allerdings eine gar äußerliche. Durch die Anordnung nach Satzgliedern (Subject, Attribut, Object u. s. w.) wird aber auch gar viel auseinander gerissen. In manchen Grammatiken muß man, um z. B. die Lehre vom Infinitiv vollständig zu haben, erst da nachschlagen, wo vom Subject eines Satzes die Rede ist, ein zweites Bruchstück bekommt man beim Capitel vom régime, ein drittes bei den Adverbialsätzen, als deren Vervollständigung der Infinitiv in manchen Fällen von den Grammatikern angesehen wird. Vieles enthält in den Sprachlehren, die nach der „neuen“

Methode dividiren und subdividiren, gewaltsam seinen Platz. In der von uns besprochenen Syntar steht die Lehre vom Plural des Prädicats nach Collectivbegriffen wie *une troupe*, *la moitié*, *la plupart* im zweiten Haupttheile des Buches, welcher vom „zusammengesetzten Satz“ handelt. Der erste Theil behandelt den „erweiterten“ Satz; § 1 Erweiterung des einfachen Satzes, § 2 Bildung des Plurals (wo bleibt da die Coordination der *membra dividantia*, und was hat die Pluralbildung im „erweiterten“ Satz zu thun?), § 3 Artikel *le. la*.

Im Einzelnen bringt die Syntar des Herrn de Castres manche neue und gute Auffassung, und können wir sie Lehrern, die sich für die Litteratur der französischen Grammatiken interessieren, nur empfehlen. Auf jeden Fall wird damit etwas Anderes geboten, als mit den unzähligen Nachwerken, die Speculation und Pfsucherei so reichlich auf dem Gebiete der neuern Sprachen erscheinen lassen, und die mit neu aufgeputzter Methode, mit einer funkelnagelneuen Anleitung zum „Parliren“ sich brüsten.

2. Carl Schäfer. Der Brieffchüler. Eine Auswahl von Aufgaben im Brieffstyl. Vierte Auflage. Als Handbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische angenommen (!) und versehen mit Noten über den Geist und die Färbungen beider Sprachen. Von de Castres. Zweiter Th. Für Knabenschulen. Leipzig, W. Bensch. 1854. 97 S.

Wir wollen über den Werth dieser deutschen Correspondenz zwischen Schülern kein weitläufiges Urtheil fällen. Sie enthält viel der Jugend Unnatürliches. Wird man überhaupt nicht davon abkommen, die Uebung im Brieffstyl als eine besonders zu tractirende Seite des Sprachunterrichts, zumal des deutschen, anzusehen? Wird man nicht endlich anfangen, die Kunst, im praktischen Leben correspondiren zu können, als Erfolg der durch den gesammten Unterricht geübten Denkkraft und Auffassungsgabe, so wie der gewonnenen Herrschaft über die Sprache überhaupt zu erwarten? Glaubt man mit dem Uebersetzen in unwahre Situationen, mit Einübung von Brieffphrasen mehr zu erreichen? Zum Uebersetzen ins Französische eignen sich obige Briefe dadurch besonders, daß sie ursprünglich gar nicht zu diesem Zwecke abgefaßt, daher ächt deutsch geschrieben sind, der Schüler daher die Gelegenheit hat, beim Uebersetzen das deutsche Gepräge vom französischen scharf und bestimmt zu scheiden, den deutschen Ausdruck gehörig umzuformen und die Sätze aufzulösen, um den Inhalt des Stücks in die neue Form umzugießen. Die Noten zeugen von der genauen Kenntniß des Geistes der französischen Sprache und sind für den Schüler äußerst lehrreich.

3. Ausführliche theoretiſch-praktiſche Grammatik der franzöſiſchen Sprache für den Schul- und Privatgebrauch, von L. Reignier. In 3 Abth. Zweite verb. Aufl. Nürnberg, Verbeſ. 1854.

Was der Name des Verfaſſers vermuthen läßt, daß er nämlich ein Franzoſe iſt, beſtätigt ſein deutſcher Styl, der häufig undeutſch iſt. Von vielen Beiſpielen nur einige: S. 73 „Kein eigentliches verbe paſſif gibt es nicht wie im Lateiniſchen.“ S. 41 „Das Subſtantif iſt in der Rede das, was die Subſtanzen in der Natur ſind; es iſt das vorzüglichſte Wort, von dem alles abgeleitet wird, auf den ſich alles bezieht, und die Perſon oder Sache benennt, die wirklich vorhanden iſt, oder in der Sinnenwelt gedacht wird.“ Es iſt bekannt, wie nachſichtig Franzoſen gegen Fremde ſind, die ihre Sprache radebrechen. Wir wollen dieſe Zugend uns aneignen und mit dem Verf. wegen ſeines Styls nicht rechten. Die Grammatik ſelbſt enthält manches Gute, wenn auch die ganze Anordnung des Stoffes und die Faſſung der Regeln viel zu wünſchen übrig läßt. „In der erſten Abtheilung, ſagt die Vorrede, ſind meiſtens ſämmtliche Redetheile nur praktiſch durchgeführt und in dieſer Anſchauung iſt der Verſtand ſchon wirksam; erſt in der zweiten Abtheilung werden die Begriffe mehr durch den Syntax entwickelt, alſo abweichend im Allgemeinen von andern franzöſiſchen Grammatiken, wodurch der Verfaſſer gewiſſermaßen einen neuen Lehrgang einſchlug, der, alles Nachahmen entbehrend, die Lernenden recht bald ohne Ermüdung zum Ziele ihres Studiums führen dürfte, beſonders wenn die verehrten Lehrer das Nützliche dieſer Bearbeitung, mit ihren Sprachkenntniſſen helfend, unterſtützen wollen. Endlich in der dritten Abtheilung folgen die vorzüglichſten Synonymen, neu und faßlich dargeſtellt, ausgeſuchte Redensarten, Anekdoten und Charakterzüge.“ Man weiß nicht recht, was der Verf. ſagen will, und wenn man ſich die Grammatik ſelbſt anſieht, iſt das Princip der Anordnung ſchwer zu erkennen; auf die Lehre von der Ausſprache folgt die vom Artikel, Formenlehre und Syntaktiſches enthaltend, dann kommen avoir, être, die drei regelmäßigen Conjugationen (die Verba auf oir ſind an dieſer Stelle nicht aufgenommen; ſpäter erſcheinen plöglich wieder vier Conjugationen), dann etwas Syntaktiſches über den Gebrauch der Zeiten, die Lehre von Geſchlecht und Zahl der Subſtantiven, männliche Adjectiva auf al, Bildung der weiblichen Adjectiven, Motion der Subſtantiva, Vergleichungsgrade &c. Die Deſinitionen ſind zuweilen originell. S. 73 leſen wir: „Solche Verba nennt man intransitiv, weil ſie mehr eine Art des Seins, einen Zuſtand, als ein Handeln ausdrücken und daher kein Paſſiv haben. Jedoch erkennt der Grammatiker bei ihnen ein thätiges Object, wenn gleich nicht

scheinbar, wie z. B. l'homme dort, wo der Schlaf thätig auf die Sinne des Menschen wirkt und ihn in den Zustand der Bewusstlosigkeit versetzt." Ähnlicher Passagen gibt es viele. Schief ausgedrückte und nur halb richtige Regeln führen wir hier nicht an, weil die Grammatik sich dadurch nicht von andern gewöhnlichen Schlägen unterscheidet.

4. *Atala-René*. Von Chateaubriand. Zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische, und versehen mit Notizen für die obern Classen von Gymnasien, Real- und Bürgerschulen. Leipzig 1855, W. Bansch.

Die Uebersetzung ist gut. Man vermißt darin wenig von der Vortrefflichkeit des Styls und von dem Reiz der Darstellung, wodurch das Original sich auszeichnet. Ob *Atala* deutsch oder französisch in die Schule gehört, ob die Uebersetzung eines französischen Autors echt deutschen Originalwerken zum Uebersetzen ins Französische vorzuziehen ist? Jeder Lehrer des Französischen kennt *Atala* und mag danach entscheiden. Ueber die Vortheile, die das Uebersetzen aus deutschen Originalstücken gewährt, hat Herr Dr. Wildermuth in der Vorrede zu „*Deutsche Musterstücke*. Dritte Abtheilung. Stuttgart 1854“ sich ausgesprochen. Wir verweisen darauf.

5. *Voyage à Paris*. Sprachführer für Deutsche in Frankreich. Ein praktisches Handbuch der französischen Umgangssprache, von Dr. C. Plöb. Berlin, Herbst 1855. 155 S.

Das Buch ist wohl nicht für die Schule bestimmt, wenn gleich der Schluß der Vorrede diesen Anspruch anzudeuten scheint. Wenn wir es hier aufführen, so geschieht das, um es solchen Lehrern, die privatim oder sonst in der Conversation zu unterrichten haben, zu empfehlen. Was die Bücher des Herrn Verf. überall auszeichnet, Frische der Darstellung, Correctheit der Sprache, lehrreiche Notizen, Rücksicht auf das unmittelbare Praktische, ist auch diesem Buche eigen. Wenn wir an einigen wenigen Stellen dem gewählten Ausdruck einen andern substituirt sehen möchten, so sollen das nicht im Geringsten Ausstellungen sein, sondern nur ganz subjective Vorschläge. S. 11 aux droits für à des droits, S. 12 on n'en donne pas für on n'en vend pas, S. 13 le surplus für ce qui vous en revient, S. 16 oben prend für expédie; je ne dis pas non für je ne m'y oppose pas, S. 21 sur l'impériale für à l'impériale, S. 23 au no. für à no., S. 26 dans deux heures für après deux heures (das „nach 2 Uhr“ bedeuten könnte), S. 34 dalage de bitume für d. et bitume, S. 48 dans un des grands restaurants für chez, S. 50 des couteaux et des fourchettes superbes, S. 51 un potage à la tortue, S. 55 crème à la vanille, und in der Anmerk. boutiques de pâtisseries für das bloße pâtisseries, S. 57

avec de l'eau für trempé, S. 58 steht aus Versehen „Essig“ für „Del“. Zu S. 13 bemerken wir, daß auf Eisenbahnen man wohl gar nicht von places de fond sprechen kann, sondern nur von aller en arrière und aller en avant.

6. Taschenbuch der englischen und deutschen Umgangssprache, besonders für Damen.
Von Chr. Heinr. Schmidt. Weimar 1855. Jansen und Comp. 166 S.

Enthält eine Wörtersammlung, Uebungen über die Regeln der Grammatik, Anglicismen, Gespräche, sprüchwörtliche Redensarten, Sprüchwörter. Für Abänderung im Falle einer zweiten Auflage, die wir dem Buche wegen mancher Vorzüge wünschen, schlagen wir vor: S. 2 dew für thew, S. 4 apricot für abricot, S. 8 tiger für tigre, S. 14 mirror für miror, S. 20 humphacked für humbacked, S. 29 — are invited by your uncle für of your uncle, S. 40 at a sale für in a sale, caught für cought, S. 41 officer für officier, S. 49 sofa für sophia, S. 57 this day fortnight für this day come fortnight, S. 69 change für changement; that the music was very grand, S. 70 the curtain will rise für be lifted, S. 71 they cannot possibly etc. für they impossibly can mind their gestures, S. 72 and she pleased the public so much für and she pleased so much to the public; if you allow me, I will accept your offer für I shall, S. 73 to see the others dance für to see dance the others, S. 75 that we have had für that we had, change für changement, S. 80 it gives me much pleasure für it gives much pleasure to me, in a great hurry für in great hurry, aware für avert, S. 95 the stuff is two yards wide für broad; now I wish to see leathergloves (für daß schülerhafte wished), S. 99 Let me hear you pronounce für let me hear pronounce, S. 100 this is the only means to enter into the genius of the language für this are the only means to enter in the genius, S. 104 neither für none of both, S. 109 how much would be necessary für how much you would be necessary, S. 111 tighter für more tight, S. 112 great age für high age, S. 113 at twenty-five für with twenty-five years; and he seldom marries before that time, S. 117 accustom myself für accustom, wishes für wish, S. 121 If I could find für If I did find, S. 133 here are both für here is both, S. 136 to take refuge in für to take his refuge to, S. 145 sight für aspect, S. 149 tone für ton, S. 152 you will do better für you will have better, S. 160 my hair stood on end für on ends. Diese und wenige andere Ausstellungen abgerechnet glauben wir, daß das Buch mit Nutzen gebraucht werden kann.

7. Handbuch der englischen Umgangssprache. Eine ausgewählte und umfassende Sammlung von Redensarten über die gewöhnlichsten Begriffe und Gegenstände des Lebens. Von D. Busch und Henry Kelton. Leipzig, Brockhaus. 1855.

Der erste Theil gibt Redensarten über die gewöhnlichsten Begriffe (Sein, Haben, Bekommen, Verdienen, Verlieren, Fehlen, Geschehen u. s. w.), der zweite die über die gewöhnlichsten Gegenstände und Verhältnisse des Lebens (Weltall, Zeit, Wetter, Natur, Mensch, Gesundheit, Kleidung u. s. w.). Hier und da begegnet man Reminiscenzen aus bekannten ähnlichen Büchern, wie dem von Clairmont, das immer noch eines der bedeutendsten ist. Aber die Anlage und Ausarbeitung dieses neuen Handbuches muß dennoch selbstständig genannt werden. Die Sprache ist durchweg correct, angemessen, musterhaft.

Dr. Robolsky.

II.

1. De Castres, Allgemeiner Grundriß der französischen Literaturgeschichte von ihrem Entstehen bis zum Sturze Louis Philipp's. Leipzig, G. Mayer 1854.

Das Buch bringt fast nur ein dürres Verzeichniß von Namen, Zahlen, Titeln. Wir wollen damit keinen Tadel ausdrücken, denn es ist so vollständig, daß es Manchem, dem voluminöse Werke und zahlreiche Monographien nicht zu Gebote stehen, zum Nachschlagen dienen kann, da es ja dem, der die Literatur einer Nation studirt, nicht immer bloß darum zu thun ist, geistreiche Charakteristiken, geniale Uebersichten, allgemeine Gesichtspuncte, von denen aus die ästhetische Kritik über den Geist von Jahrhunderten reflectirt, zu gewinnen, sondern auch Details und das nothwendige Factische kennen zu lernen, d. h. Titel, Ausgaben, Jahreszahlen. Es thut wahrlich Noth, daß uns neben den geistreichen Literaturgeschichten auch solche geboten werden, die den Vorwurf der „Flucht vor der Idee“ nicht scheuen und uns statt Abstractionen das Concrete, nicht bloß innere Geschichte, sondern auch die äußere in ihrer ganzen Breite und Ausführlichkeit geben. Dazu reichen zwar 228 Seiten, wie sie das Werk des Herrn de Castres zählt, für die französische Literaturgeschichte nicht hin, aber es ist doch immer Etwas geschehen. Auch gehört dazu, bei der Masse von Details, große Sorgfalt und Genauigkeit. Daran läßt es der Verf. obiger Literaturgeschichte zuweilen fehlen. Bei einem Koryphäen wie Moliere müßten solche Unrichtigkeiten nicht vorkommen, wie die Angabe des Jahres 1668 bei Tartufe. Der Tartufe wurde 1667 zum ersten Male aufgeführt, 1669 zum zweiten Male, und gleich darauf, noch in demselben Jahre, gedruckt.

2. G. H. F. de Castres, Bibliothèque de l'adolescence ou choix des meilleurs ouvrages français du dix-neuvième siècle. 1. Série. Tome premier. Ch. Nodier: Les Proscrits. Volume deuxième. G. de Putlitz: Ce que la forêt se raconte. Vol. trois. Ch. Nodier: L'Amour et le Grimoire. Leipzig, Guill. Baensch. 1854.

Herr de Castres zeigt sich in Ce que la forêt se raconte als einen gewandten Uebersetzer, aus dessen Feder wir gerne die Litteratur noch mit andern Uebertragungen bereichert sehen möchten. Nur ist man überrascht, auf dem Generaltitel ausdrücklich einen choix d'ouvrages français angekündigt zu sehen, und auf dem Specialtitel den Briegnißer G. von Putlitz. In der Schule wird man diesen weder deutsch noch französisch lesen. Ob die bibliothèque überhaupt für die Schule bestimmt ist, ist nicht gesagt; der Zusatz de l'adolescence könnte darauf schließen lassen, wenn nicht die den beiden Sachen von Nodier hinzugefügten philologischen Noten, so wie der Inhalt der Stücke bei jener adolescence höchstens an die Universitätsjugend, die die semitischen und keltischen Sprachen studirt, denken ließen. Daß Les Proscrits und L'Amour et le Grimoire keine echt classischen Sachen sind, wollen wir nicht urgiren, da wir leider bei unserer französischen Lectüre manches Unclassische mit in den Kauf nehmen müssen, aber daß man der deutschen Jugend als eines der „meilleurs ouvrages français du dix-neuvième siècle“ eine Erzählung bietet, in der eine „edle“ Frau, der der treu liebende Mann beim Abschiede, beim letzten Kuß zuruft: garde-moi ton cœur, einen Ehebruch begeht, einem andern „edlen“ Manne, dem Helden der Erzählung, sich hingibt (auf freier Geplanade; der Fall der Frau wird genau dargestellt), das, das — wie soll man sagen — ist wohl nicht recht angemessen. Ist auch das Capitel, in welchem der Held folgende Sprache führt: „qu'est-ce que le mariage si non une institution fondée par le caprice, sanctionnée par le préjugé et maintenue par l'habitude? De quel droit ce lien despotique asservirait-il l'avenir au présent? Quelle est la nature de ce serment bizarre qui soumet à la volonté d'un jour toutes les inclinations de la vie? Et quel être assez audacieux a pu dire dans la vérité de son cœur: — maintenant, je jure de ne plus aimer?“, ist dieses Capitel, das übrigens noch viele andere schöne Sachen enthält, auch überschrieben Sophismes, so möchte man doch fragen, ob so etwas für die deutsche adolescence ist. Man wundert sich, mitten in der Aufregung, in der man so Etwas liest, wie Herr de Castres kaltblütig zu einer solchen Stelle Anmerkungen machen kann, wie: sympathie von *συμπάθεια*, magique von *μαγικός*, garder von *warta*. Nachher kommt ein Capitel, das nicht Sophismes überschrieben ist, sondern Elle est immortelle, und worin es heißt: *Stella dormira*

jusqu'à ce que les éléments se confondent et que le temps finisse. Lorsque le jour sera venu, elle ira s'asseoir (hiezü die Anmerkung, daß cet emploi du verbe *aller* se retrouve dans Çakontala, v. Höfer, der Infinitiv im Sanéscrit) à côté de sa mère, au milieu des rayons d'une lumière immortelle, et elle respirera une éternité de délices dans une éternité de repos. Lorsque le jour sera venu, et que Stella approchera de son juge, il n'armera point son front d'éclairs menaçants; et puisque c'est une loi commune à tout ce qui respire, qu'aimer c'est la vertu, qu'être aimé c'est le bonheur, Dieu ne rejettera point de son sein ceux qui ont beaucoup aimé.

1 Cours de Mythologie. Französisches Lesebuch für Real- und höhere Bürgerschulen, Militärschulen, Töchterschulen und andere höhere Lehranstalten. Von Dr. Holzapfel, Dir. der höhern Gewerbe- und Handelsschule zu Magdeburg. Magdeburg, Neug. 1855.

Diese Chrestomathie enthält aus französischen Handbüchern griechische, römische, ägyptische, persische, indische, scandinavische Mythologie. Es wird also der Jugend ein würdiger, gediegener Stoff geboten. Der leichtesten, klaren Darstellung nach würde den mittleren Classen damit gedient sein. Bedenklich könnte nur sein, daß, da der Realschüler wenigstens Ovid kennen lernt, außerdem aber an Schillerschen und andern Gedichten eine Art Mythologie hat, ihm nun eine dritte Quelle, wo die Namen wiederum in anderer Form, und die Darstellungen abweichend, wenigstens in anderer Sprache, erscheinen, geöffnet wird. Wir stellen die Forderung an französische Lectüre, daß ihre Materie zu der französischen Nation ein näheres Verhältniß habe und über diese in irgend einer Weise Aufschluß gebe. Der zu lesende Autor hat uns mit seiner Nation, mit deren Geschichte, mit ihrer geistigen und äußern Entwicklung, ihrer in Sitten, Institutionen, Werken und Thaten ausgedrückten Denkungsweise bekannt zu machen. Abgesehen davon, daß Stoff und Sprache sich nicht gleichgültig zu einander verhalten, daß die tiefere Sprachkenntniß, wenn sie nicht zur geistlosen Phrasenjagd herabsinken soll, nur an französischem Stoffe wahrhaft gewonnen wird, und daß letzterer ebenso nur in der nationalen Form richtig erkannt wird, scheint uns, daß das letzte Ziel des Sprachunterrichts darin zu setzen sei, daß der Schüler sich der Sprache als eines Schlüssels bedient, um die Geschichte und das Wesen der fremden Nation überhaupt sich dadurch aufzuschließen. Wir besitzen bereits Chrestomathieen, die glänzend ihre Aufgabe gelöst haben, dieß Princip zur Anwendung zu bringen. Es handelt sich nur darum, noch mehr einzelne Autoren der Schulwelt zugänglich zu machen, die französischen Stoff behandeln. Wir haben hier die höhere Bürgerschule im Auge; anderswo

wird man wohl von andern Gesichtspuncten bei der Auswahl der Lectüre geleitet; und wer überhaupt sich nicht so beschränken will, wie unser Princip es erfordert, dem kann obiger cours de mythologie als ein recht brauchbares, geschickt zusammengestelltes, und von den so vielen faden französischen Büchern vortheilhaft abstechendes Lesebuch empfohlen werden. Das Druckfehlerverzeichnis könnte vollständiger sein. S. 201 fehlt ne nach de peur que etc.

4. Schwalb, *Élite des Classiques français avec des notes des meilleurs français. Tome huitième. Iphigénie en Aulide, tragédie de J. Racine. Essen, Bader, 1855.*

Die von Herrn Schwalb veranstalteten Ausgaben französischer Dramen sind für die Schulfwelt äußerst verdienstvoll. Correcer Text, weises Maß in den Notizen, die nicht nebenbei noch allerlei grammatische Lapalien lehren wollen, oder hier und da ein Wort herausgreifen, um die celtische oder lateinische Ableitung davon anzugeben, noch zum Behuf der Conversation ein questionnaire dem Lehrer in den Mund legen, die vielmehr nur streng zur Sache Gehöriges bringen, gute Einleitungen, treffliche äußerliche Ausstattung, wohlfeiler Preis: das sind die Vorzüge dieser Ausgaben. Der Zweck des Unterrichts in einer neuern Sprache, der auch auf der höhern Bürgerschule ein idealer ist, der der Lectüre insbesondere ist hier in Auswahl der Stücke, im Commentar, in den Einleitungen zu seiner Geltung gebracht. Wenn vorhin Correctheit des Textes hervor gehoben ist, so meinen wir das in Bezug auf die zu Grunde gelegten Originaleditionen. Die Correctheit des Druckes wird öfters vermist. J. V. in der der Iphigenie vorhergehenden Lucrèce von Boursard finden sich Errata wie *accueillir* (S. 43), *êteindrai* statt *étendrai* (S. 61), *ei* statt *si* (S. 62), *seul* statt *seuls* (S. 83) ic.

Dr. Robolſky.

1. Cornelius Nepos — von Dr. J. Siebelis, Lehrer am Gymnasium zu Hildburg-
hausen. Zweite mehrfach verbesserte Auflage. Leipzig, Teubner, 1855. 200 S.

Nach den Worten auf dem Titel „mit Erläuterungen und eine richtige Uebersetzung fördernden Anmerkungen“ würde man die vorliegende Ausgabe als ausschließlich für eine Privatlectüre bestimmt betrachten können. Da aber auf der Stufe, wo der Nepos gelesen zu werden pflegt, eine Privatlectüre überhaupt füglich noch nicht Platz greifen kann, da ferner, nach unserer Ansicht, Nepos weit weniger als irgend ein anderer Schriftsteller zur Privatlectüre in Unter- und Mittelclassen sich eignet, da endlich der Herr Herausgeber in seiner Vorrede vornämlich den Ge-

brauch seiner Ausgabe für die Schullectüre bespricht: so scheint dieselbe nun als eine für den Schulgebrauch bestimmte Ausgabe betrachtet werden zu müssen. Eben deswegen nehmen wir aber Anstoß daran, daß für die Uebersetzung verhältnismäßig zu viel Bemerkungen beigebracht, und daß dieselben häufig ohne die nothwendige Vermittlung und Erklärung hingestellt sind. Wir halten den Gewinn, der einem Schüler für die Uebersetzung mittelst zahlreicher Angaben von Ausdrücken und Wendungen durch eine Handausgabe zugebracht wird, nur für einen halben Gewinn: wie gewonnen, so zerronnen! Fester wird jedenfalls das haften, was der Schüler suchen und finden lernt unter Anleitung des Lehrers und durch eigene Vertiefung in sein Pensum. Möglich, daß unter Benutzung der Ausgabe des Herrn S. ein größeres Quantum absolvirt wird; aber darauf legen wir bei Quartanern überhaupt noch kein großes Gewicht, und insbesondere dünkt uns unser Repos, bei der Ungleichmäßigkeit der Darstellung und bei der Mannigfaltigkeit der historischen Verhältnisse, nicht geeignet, als eigentliches Übungsbuch für eine umfangreiche Lectüre zu dienen. Gewandtheit und Routine im Uebersetzen wird am Cäsar oder einem entsprechenden Uebersetzungsbuche sicherlich weit eher gefördert. Die Lectüre des Repos scheint uns deshalb wünschenswerth, weil an ihm, als einem lebendigen Beispiele, die bisher gewonnene Kenntniß der syntaktischen Verhältnisse befestigt und allmählig erweitert, und namentlich ein größerer phraseologischer Reichthum gewonnen werden kann. Der rechte Ausdruck stellt sich mit dem rechten Verständniß von selber ein. Deshalb können wir auch die Ansicht des Herrn S., Vorrede S. VII: „ich halte bei der Lectüre jedes weitere Erinnern an Regeln, als wo es zur richtigen Einsicht in eine Stelle unbedingt nothwendig ist, nur für ein störendes Hinderniß des lebendigen Fortschritts“ nicht billigen, und würden wir eine größere Berücksichtigung der grammatischen Verhältnisse und der Phraseologie willkommener heißen. Wenn z. B. de regib. 1, 1 zu den Worten: *neque tamen hi admodum multi sunt* ein Citat angegeben ist für die Uebersetzung des *hi* mit „das“, so würde es doch wohl nothwendiger sein, hier den Schüler darauf aufmerksam zu machen, warum *hi* steht und *horum* falsch wäre. Pelop. 5, 3 steht bei *non dubitavit* „jauderte nicht“, während ein Verweis auf die Grammatik und entsprechende Stellen des Repos weit wirksamer sein müßte. Manche Bemerkung wird für den Schüler keinen weitem Nutzen als den der augenblicklichen Verwendbarkeit haben; Them. 10, 4: *potissimum probamus* „ziehen vor“, oder Arist. 1, 1: *obtreclarunt inter se* „sie arbeiteten sich einander entgegen“: dort wird ihm die Construction, hier der Wortbegriff dunkel bleiben. Wir haben das Vorstehende nur bemerkt, weil uns Herr

S. hinsichtlich der Bemerkungen für die Uebersetzung ein Uebermaß angewendet, überhaupt zu sehr den einzelnen Fall, nicht die allgemeine Regel genügend berücksichtigt zu haben scheint. Erhalten diese Punkte durch den Lehrer die gebührende Ergänzung, dann wird die Ausgabe auch wegen ihrer sonstigen guten Eigenschaften mit Nutzen gebraucht werden.

Ganz nach denselben Grundsätzen von demselben Verfasser ist bearbeitet:

2. Tirocinium poeticum. Erstes Lesebuch aus lateinischen Dichtern, für die Quarta von Gymnasien. Von Siebelis. Dritte Auflage. Leipzig, Teubner. 1855. 94 S.

Bei Dichterstellen wird eine Unterstützung der Uebersetzung durch angemessene Bemerkungen eher Entschuldigung finden müssen, als bei einem Prosaischen von verhältnismäßig gleicher Schwierigkeit. Die ganze Anlage, die Auswahl der Stücke, die Beschaffenheit der metrischen, sachlichen und sprachlichen Bemerkungen verdient alle Anerkennung. Vielleicht könnte eine Anzahl Stellen als *loci memoriales* durch den Druck noch besonders hervorgehoben sein.

3. Publius Virgilius Maro zehn Eclogen. Mit einer Einleitung über Virgils Leben und Fortleben als Dichter und Zauberer. Von Fr. W. Genthe. 2. umgearb. Auflage. Leipzig, Bänisch, 1855.

Inhalt: 1. Darstellung des Lebens des Dichters, mit besonderer Rücksicht auf seine dichterische Thätigkeit und auf seine Verhältnisse zu Freunden und Gönnern, S. 1 bis 32. 2. Virgils Fortleben: Nachweis der Bedeutung, welche V. besonders durch seine zum Nationalepos gewordene Aeneis, und durch die Vollkommenheit in der Form als Vorbild und Muster auf die Römer, sodann auf die romanischen Völker und deren Dichter gehabt hat, S. 33 bis 44. 3. Virgil als Zauberer in der Volksfage: eine Zusammenstellung derjenigen Volksfagen aus der römischen Zeit und dem Mittelalter, in welchen Virgil als Zauberer dargestellt ist, S. 44 bis 85. 4. Versuch über die Ecloge: Ursprung, Wesen und Geschichte der idyllischen Dichtung; Theokrit, Bion und Moschos, Virgil und dessen Nachahmer, die idyllischen Dichter des fünfzehnten und sechzehnten Jahrhunderts in Italien, Portugal, Spanien, Frankreich, Deutschland, S. 86 bis 134. 5. Virgils Eclogen: Inhaltsangabe und metrische Uebersetzung, S. 136 bis 225. Die Uebersetzung liest sich leicht, obwohl hie und da in metrischer Beziehung sich Ausstellungen machen lassen; vgl. 1, 9; 1, 30.

Sondershausen, März 1856.

Dr. Gustav Dued.

III.

Wolfgang Musculus, ein biographischer Versuch von Ludwig Grote. Hamburg, Agentur des rauhen Hauses 1855. 197 S. Preis 15 Sgr.

Unsere Zeit blickt, wie es scheint, mehr und mehr auf ihre Anfänge zurück, welche unseres Erachtens für die meisten Sphären unseres geistigen Lebens nirgends als im Zeitalter der Reformation liegen: sie bemüht sich namentlich die Bilder der großen und bedeutenden Personen, welche in diesen Anfängen gestanden haben, zu erneuern, und sie thut recht daran. Denn sie wird sich an diesen kräftigen, wahren, glaubensvollen Gestalten erquicken und verjüngen: sie wird sich an ihnen der Principien und des wahrhaften Wesens deutscher Bildung und Sittlichkeit aufs Neue bewußt werden; sie wird sich an diesen hellen Sternen in den Nebeln und Irrungen der Gegenwart orientiren lernen.

Vor Kurzem ist von dem großen Scaliger in diesen Blättern die Rede gewesen, den uns Bernays gezeichnet hat. Wie wenig auch Frischlin an Scaliger reicht, so ist doch auch das Lebensbild, welches Strauß von ihm entworfen hat, überaus geeignet uns mitten in jene Zeit, der er angehörte, zurückzuversetzen, und diese mit ihren großen und bewegten Verhältnissen vorzuführen. Das oben genannte Buch Grote's behandelt einen Mann, der allerdings zunächst nicht den philologischen oder pädagogischen Kreisen zugehört hat, dessen Leben aber doch unsere historische Kenntniß von jenen Zeiten mit manchen individuellen und dadurch interessanten Zügen bereichert.

Wolfgang Musculus ist im Jahre 1497 geboren und im Jahre 1563 gestorben. Wir begleiten ihn in dieser Biographie von seinem Geburtsorte Dienze nach Rappoltweiler, Colmar und vor allen Dingen nach dem gefeierten und besuchten Schlettstadt, dessen Schule unter dem Rector Johannes Sapidus von nicht weniger als 900 Schülern besucht war: von dort in das Benedictinerkloster zu Eirheim, wo der junge Mönch die alten Autoren, so weit er ihrer habhaft werden konnte, trieb, die Kunst des Gesanges und des Orgelspiels pflegte und vor Allem die Theologie und die Bibel mit Eifer und Treue studirte. Hier traf ihn der Strahl des Evangeliums, indem eine unbekannte Hand ihm einige Schriften Luthers zusandte. Hiermit war die Richtung seines Lebens entschieden. Er verläßt nach einiger Zeit das Kloster und geht nach Straßburg, wo dem Evangelio bereits durch Männer wie Martin Bucer, Wolfgang Capito, Matthias Zell und Andere eine Wasse gebrochen war, aber auch zugleich wiedertäuferische Elemente in der Tiefe des religiös bewegten Volkes gährten (1525). Unter äußerster Noth und

Sorge trat Musculus hier in den Dienst des Evangeliums ein, und fand hier Gelegenheit durch den Verkehr mit den hochbegabten Männern, welche in Straßburg vereint waren, sich die hohe wissenschaftliche Ausbildung, unter Andern im Hebräischen, zu geben, welche ihn später so hoch emporhob. Dann ging er 1531 nach Augsburg und blieb hier, bis die Folgen des schmalkaldischen Friedens ihn von hinnen trieben (1548).

Man wird in diesem Zeitraume Musculus nach allen Seiten hin thätig sehen; gegen die Wiedertäufer, die sich überall im Gefolge der Reformation einfanden, als höchst fruchtbaren und gelehrten theologischen Schriftsteller, vornämlich aber unter den Männern, welche mit Glück sich bestrehten, die Kluft zwischen den ober- und niederdeutschen Protestanten auszugleichen. Musculus war mit Bucer und Andern bei jenem Convente, der nach Eisenach ausgeschrieben war und in Wittenberg abgehalten wurde.

Dann traf ihn das Loos der Verbannung, als der Senat von Augsburg gezwungen ward, das Interim in seiner ganzen Strenge durchzuführen. Musculus verließ freiwillig die Stadt, gleich entschlossen, die Schweiz zum Asyl zu wählen, wohin ihn der Rath von Freunden zog. In Constanz, wo er mit seiner ihm nachfolgenden Frau zusammentrifft, predigt er am 5. August 1548, Tages vor dem berühmten Constanzer Sturm, zweimal über Joh. 6, 66 bis 69, und wohl mag es eine Frucht dieser Predigten gewesen sein, was den Constanzern Muth und Kraft einflößte, den treulosen Ueberfall zurückzuschlagen, welchen der Kaiser, während er die Gesandten der Stadt bei sich hatte, ausführen lassen wollte. Endlich fand Musculus in Bern als Professor der Theologie den letzten Kreis seines Wirkens. Er wies die Anerbietungen, welche ihm anderswoher aus England, von Straßburg, aus Hessen gemacht wurden, zurück, um die Stadt, die ihm Schutz und Ruhe gewährt hatte, nicht zu verlassen, und starb hier, immer thätig in wissenschaftlichen Arbeiten, immer ein treuer Befenner des Herrn, immer versöhnend und vermittelnd, auch als Calvins großer Einfluß siegreich wurde, im Jahre 1563.

So viel über das Leben des Musculus. In besonderen Abschnitten wird die theologische Stellung desselben noch genauer ins Auge gefaßt, so wie seine Verdienste um den Kirchengesang gewürdigt.

Dies der Inhalt der Schrift, die auch, was Form und Gefinnung derselben betrifft, sich auf das Vortheilhafteste empfiehlt. Die Tendenz derselben ist, auch wenn sie es nicht ausspricht, eine praktische: sie zeigt uns eines jener der Nachahmung werthen Bilder eines über den Parteien stehenden christlichen Geistlichen und Seelsorgers. Die Form aber ist jene edle Einfachheit und Schlichtheit, welche der Wahrheit und Treue ziemt.

Es scheint mir, die Schulen unserer Zeit haben eine Richtung auf die Religion und auf die Kirche zu, und das Wort der Emancipation hat mehr und mehr von seinem alten Klange verloren. Für denjenigen, der diese Richtung erkennt und fühlt, wird dieses Büchlein eine erquickende Lektüre bieten.

1. Leitfaden zur allgemeinen Geschichte für höhere Bildungsanstalten bearbeitet von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin.

Erste Unterrichtsstufe: der biographische Unterricht. Berlin, Gärtner. 4. Auflage. 1855. 109 S. Preis 7½ Sgr.

Zweite Unterrichtsstufe: griechische, römische, deutsche und brandenburgisch-preussische Geschichte. Berlin, Ripe. 3. Auflage 1854. 135 S. Preis 9 Sgr.

Der Leitfaden, von welchem mir die beiden ersten Hefte vorliegen, ist nach der bekannten Organisation des geschichtlichen Unterrichts gearbeitet, in welcher ein biographischer, ein ethnographischer und ein universalgeschichtlicher Unterricht auf einander folgen. Ueber die Angemessenheit dieser Organisation ist hier nicht der Ort ausführlich zu sprechen: es genüge nur die Bemerkung, daß diese Organisation mit der jetzigen Modification des preussischen Lehrplans nicht mehr vereinbar ist. Denn wenn die Geschichte erst in Quarta beginnen soll, so kann sie wenigstens nicht mehr mit biographischem Unterricht beginnen, über welchen das Lebensalter der Schüler einer Quarta meist hinaus ist. Vielmehr dürfte es angemessen sein, um nicht eine große Anzahl von Knaben geschichtlich sehr wenig ausgebildet von den Gymnasien zu entlassen, gleich zu einem universalgeschichtlichen Cursus zu greifen, wie ihn etwa der Leitfaden von Beck darbietet.

Alein hiervon abgesehen, scheint mir die Wahl der biographischen Stoffe und die Anordnung derselben keineswegs durchaus beifallswerth. Was die Anordnung derselben betrifft, so ist sie nicht nach der Zeitfolge, sondern nach den verschiedenen Ländern geschehen, so daß der Knabe hiernach erst die Jungfrau von Orleans, dann den König Alfred und endlich Muhamed kennen lernt, was bei dem Anfänger sicher zur Verwirrung der Zeiten führt. Was die Wahl der Stoffe angeht, so steht der Verfasser in dem Wahn, daß die historische Bedeutung einer Person sie auch zur biographischen Darstellung im Unterrichte qualificire, und daß man an diesen biographischen Personen einen Faden für die Geschichte besitze. So ist Gregor VII. historisch sehr bedeutend, aber zu einer Biographie für den Unterricht halte ich ihn für völlig ungeeignet, während sein Gegner Heinrich IV. über alle Maßen das biographische Interesse erweckt. Eben so hat Rudolph von Habsburg wenig, was ihn für den biographischen Unterricht geeignet macht, wohl aber sind reiche

biographische Elemente in Friedrich dem Rothbart enthalten. Ueber diese Dinge muß man vor Allem klar sein, und könnte es, zumal da Miquel *, den ich immer wieder zu empfehlen mich gedrungen fühle, über das Biographische so Treffliches geliefert hat.

Was ich jedoch mehr als dieß Alles dem Verf. zum Vorwurfe mache, ist der Umstand, daß die mir vorliegenden Bücher ohne eine mehr als oberflächlichste historische Kenntniß geschrieben sind. Ich will einige der auffälligsten Beweise von der historischen Unwissenheit des Verfassers vorlegen. So heißt es I, 15. Themistokles habe das wiederaufgebaute Athen mit einer dreifachen starken Mauer umgeben lassen. Bis dahin haben wir geglaubt, der antalcidische Friede habe die kleinasiatischen Griechen dem Perser preisgegeben; der Verf. läßt sie dagegen durch denselben frei werden. (II, 22.) Von den Städten, die sich gegen Sparta vereinen, läßt er Argos weg; Athen dagegen bringt er in den erbitterten Verruf, gleichfalls persisches Geld angenommen zu haben. Die Schlacht bei Koronea (394) hält der Verf. nicht für eine entscheidende. Gleich nachher läßt er den korinthischen Krieg, wie man annehmen muß, mit den Schlachten bei Koronea und Knidus endigen! Pelopidas ist gleich Phylidas, Mellon und Charon in Theben zurückgeblieben, als Leontiades die Kadmea besetzte. Olynth ist von den Spartanern eingenommen worden. Wenn man einzelne Ausdrücke urgiren will, so mehrt sich die Zahl solcher Unrichtigkeiten noch um das Doppelte. Die eben vorgeführten finden sich in wenigen Paragraphen. Es ist augenscheinlich, daß der Verf. einen betreffenden Quellschriftsteller nicht in die Hand genommen hat. Unter diesen Umständen muß man zweifelhaft sein, ob nicht auch das Pantheon auf der Burg von Athen ernstlich gemeint sei.

Dieselbe Unwissenheit zeigt sich überall. Ich wähle blindlings § 55. Hier lesen wir, daß das Volk in seinem Troze gegen den Adel so weit geht, daß es die Amtsbewerbungen Adliger durch Mord hintertreibt; dann daß es der Senat und das Volk waren, welche den Drusus umbringen ließen. Sulla besiegt erst den Mithridat bei Chäronea und Orchomenos, geht dann nach Rom zurück, weil ihm Marius sein Commando abgenommen hat, und hierauf erst geht er nach Asien, und nöthigt den Mithridates zur Abtretung mehrerer Länder.

Wenn solche Bücher dritte und vierte Auflagen erleben können, so ist damit einem Theile des deutschen Lehrerstandes allerdings ein vollständiges Testimonium paupertatis ausgestellt. Die Kritik hat die heilige Pflicht, solche Nachwerke in ihrer völligen Worthlosigkeit aufzuzeigen.

* Miquel ist im vorigen Jahre jung gestorben. Die Leser der Rev. werden sein Andenken in Ehre halten.

2. Ludwig Bender, die deutsche Geschichte. Ein patriotisches Lehr- und Lesebuch für höhere Bürgerschulen Preussens. Essen. 1855.

Der Verfasser ist sich des Zweckes, den er im Auge hat, wohl bewußt. Die Jugend soll lernen was sie braucht, um die Gegenwart zu verstehen und die Zukunft zu ahnen; soll Liebe zum Vaterland, soll edles nationales Selbstbewußtsein, soll patriotische Gesinnung aus der Geschichte schöpfen. Durch die specielle Beziehung auf Preußen erhält die deutsche Geschichte eine besonders praktische Bedeutung. Ich bin mit diesem ethischen Charakter des Buches sehr einverstanden. Aber ich möchte einige Bedenken sowohl für den Verf. als auch für diejenigen, welche das Buch benutzen werden, vortragen.

Erstens ist es mit dem Zwecke einer patriotischen Geschichte nicht bloß vereinbar, sondern selbst nothwendig verbunden, daß die Geschichte mit strenger Wahrheit gelehrt und eben so sehr die Schuld und der Irrthum wie die Tugend und die Weisheit vorgeführt werde. Soll die Geschichte zur Erziehung und zur sittlichen Bildung wie zur historischen Belehrung eines Volkes dienen, so darf sie auch da nicht schweigen, wo Schwachheit, Vethörung und Verschuldung mitzutheilen sind. Der Verf. hat dieß nicht gethan. Abgesehen hievon kann man doch sicher darauf rechnen, daß, wenn wir Lehrer schweigen, die unbelehrte Menge Schandbüchern, wie sie so geschäftig geliefert werden, um so offeneres Ohr leihen wird. Hierzu kommt, daß der Glanz des preussischen Namens so groß ist, daß ihn einzelne Schatten nicht verdunkeln werden. Der Lehrer, welcher eine wahre Liebe zum Vaterlande und nur einigen Tact für das Schicksliche besitzt, wird schon den rechten Ton hierbei zu treffen wissen. Wo frivoler, hochmüthiger und unpatriotischer Sinn dominirt, wird auch der Glanz und die Ehre eines Volks gefährdet sein.

Zweitens aber muß diese patriotische Tendenz nicht sowohl auf der Oberfläche eines Buches herumspielen und in Worten und Gedanken lefettiren, sondern vielmehr in der Tiefe leben und aus der Tiefe heraus wirken. Der Lehrer, welcher patriotisch wirken will, muß also still und geräuschlos wirken, wie z. B. ohne Zweifel die Wirksamkeit eines Sybel und Häusser eben deshalb eine so wunderbar große und gewaltige ist. Wir sind daher ebensowohl die eingestreuten Verse aus modernen Dichtern als der Anhang von patriotischen Gedichten störend und bedenklich, weil sie die Tendenz auf der Stirn geschrieben tragen, während diese Tendenz im Herzen verborgen sein sollte.

Uebrigens ist die Einrichtung des Buches eine sehr zweckmäßige, und kann dasselbe mit gutem Gewissen den Schulen empfohlen werden.

3. Romig, Zeittafeln der allgemeinen Geschichte. Neue bis Ende 1853 fortgesetzte Ausgabe von Prof. Dr. Riedher. Stuttgart, Nebler 1854. 150 S. 4. 1 Rthlr. 12 Sgr.
4. Schuster, Tabellen der allgemeinen Weltgeschichte. Hamburg, Meißner 1855. 67 S.
5. Wilhelmi, die vornehmsten Daten aus der Weltgeschichte. Lübeck 1855. 42 S. Preis 4 Sgr.

Von diesen Geschichtstabellen haben die von Romig den Vorzug großer Reichhaltigkeit, zugleich den einer stetigen Berücksichtigung der Culturgeschichte, so daß sie namentlich für die letztere als ein sehr vollständiges Repertorium dienen können. Für den Schulgebrauch eignen sie sich nicht, weil die geschichtlichen Stoffe nicht gruppenartig combinirt sind, überdies aber das Material weit über das Bedürfniß der Schule hinausgeht; dagegen möchten sie für den Privatgebrauch Freunden der Geschichte sehr zu empfehlen sein. Die Tabellen von Schuster haben allerdings ein gefälliges Aeußere, sind aber voll historischer Unrichtigkeiten. J. B. 1518 disputirt Luther mit Cajetan und Militz. 133 v. Chr. wird beim Beginn der griechischen Unruhen noch der alte Cato angesetzt. Der erste mithridatische Krieg bleibt unerwähnt, und der dritte wird zum zweiten gemacht; 406 wird bei der Schlacht bei den Arginusen Konon, offenbar als einer der Feldherren genannt. Solcher Dinge finden sich aber sehr viele. Es ist ein Buch, das, wie es mir scheint, auf keinen Studien ruht, sondern aus dem ersten besten geschichtlichen Compendium excerptirt ist. Beim Unterricht wird es sich gebrauchen lassen wie andere. Die Tabellen von Wilhelmi haben im Ganzen richtige Data, und diese in einer Gruppierung, wie sich diese bei Cauer findet. Für welche Organisation des geschichtlichen Unterrichts dieselben aber bestimmt sind, ist schwer zu begreifen. Denn einerseits ist das historische Material dürftig, andererseits ist die Geschichte von Staaten hineingezogen, welche sonst in den Schulen nicht mehr pflegen behandelt zu werden, z. B. Ungarn, Portugal u. s. w. Das größte Verdienst des Buches scheint mir seine Wohlfeilheit zu sein. Die gesegnete Zeit wird bald da sein, wo jeder Geschichtslehrer sein eigenes Compendium oder seine eigenen Tabellen zum Grunde legt.

Dr. Campe.

Dr. A. von Spruner's historisch-geographischer Schulatlas. Götta, Perthes. 2 1/2 Thlr.

Herr von Spruner hat einen gewiß lang gehegten Wunsch vieler Lehrer erfüllt, indem er selbst seinem großen historisch-geographischen Atlas einen kleineren für die Schule unmittelbar bestimmten zur Seite gestellt hat. Daß er mit seinem Schulatlas alle die sofort übertroffen, welche bisher wohl meist nach dem großen Spruner'schen Kartenwerk hergestellt worden sind, lehrt ein Blick. Der Verf. gibt uns 22 illum.

Karten in Kupferſſich mit erläuternden Bemerkungen. Dieſe 22 Karten enthalten folgende Darſtellungen:

1. Europa nach dem Jahre 476. — Reich der Oſigothen 493 bis 553.
2. Die germaniſchen Länder zur Zeit der Merovinger bis 752. — Die Reiche der Franken um 550.
3. Mittel-Europa in den Zeiten der Carolinger, 752 bis 911.
4. Mittel-Europa zur Zeit der ſächſiſchen und fränkischen Kaiſer, 911 bis 1137.
5. Das Reich der Kalifen in der Mitte des 8. Jahrhunderts. — Das Mündungsland des Euphrat und Tigris.
6. Die Theilungen im Reich der Kalifen vom 9. bis ins 13. Jahrh.
7. Süd-Europa und Vorder-Aſien zur Zeit der Kreuzzüge. — Königreich Jeruſalem.
8. Deutſchland unter den Hohenſtaufen.
9. Weſt-Europa zur Zeit der Hohenſtaufen. — Ober- und Mittel-Italien im 12. und 13. Jahrh.
10. Die Reiche der Mongolen im 13. und 14. Jahrh.
11. Weſt-Europa am Ende des 14. Jahrh. und bis 1415.
12. Die Beſitzungen der Spanier und Portugieſen im 16. Jahrh. und die erſten großen Entdeckungtreiſen. — Weſtküſte von Africa. — Dekan um 1520. — Mexico 1519.
13. Weſt-Europa um die Mitte des 16. Jahrh.
14. Nord- und Oſt-Europa im Anfang des 14. Jahrh.
15. Deutſchland während des 30jährigen Krieges und ſeine politiſche Geſtaltung am Ende deſſelben.
16. Das oſmanische Reich nach ſeiner größten Ausdehnung im 17. Jahrh.
17. Frankreich und England während der innern Kriege im 16. und 17. Jahrh.
18. Mittel-Europa bis zum Ausbruch der franzöſiſchen Revolution 1788.
19. Die allmälige Bildung des ruſſiſchen Reichs ſeit der Mitte des 15. Jahrh.
20. Nord- und Oſt-Europa bis zur letzten Theilung Polens 1795.
21. Europa im Zeitalter Napoleons.
22. Die Hauptſtaaten der Erde und die wichtigſten Entdeckungtreiſen vom 16. bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts.

Auswahl und Ausföhrung der Karten befriedigen gleich ſehr. Eine Zugabe wünſchten wir wohl, im Intereſſe des vaterländiſchen Geſchichtsunterrichts, nämlich Specialkarten für die preußiſche und öſterreichiſche Geſchichte, welche auf Verlangen, die einen oder die andern, dem Atlas beigegeben werden oder auch einzeln verkäuflich ſein möchten.

Wenn der Verleger ſeinen Plan ausföhrte, nach dem Spruner'schen Atlas einen hiſtoriſch-geographiſchen Wand-Atlas herauszugeben, ſo möchten wir vor Allem ihm ans Herz legen, dafür zu ſorgen, daß der ſpeciſiſche Unterſchied zwiſchen einem Wand- und Hand-Atlas recht beſtimmt feſtgehalten werde, denn ein Wand-Atlas muß, wenn er ſeinen Zweck erfüllen ſoll, weſentlich anders behandelt ſein, als ein Hand-Atlas, und darf namentlich nicht die Karten des letztern nur in vergrößertem Maßſtab wiedergeben.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Das moderne Judenthum.

Von Dr. Conrad Michelsen in Hildesheim.

Jahresbericht des jüdisch-theologischen Seminars Frändelscher Stiftung. Breslau, am Gedächtnistage des Stifters, d. 27. Jan. 1856. Von Dr. J. Frankel. Director. — Voran geht: Ueber das Pöthlydeische Gedicht: ein Beitrag zur hellenistischen Litteratur. Von Dr. J. Bernays. Breslau 1856. Gedr. bei Graß, Barth u. Comp. (W. Friedrich.) S. XLIV u. 11.

Wenn Ref. für eine ausführlichere Anzeige obiges Programmes, als eines Kennzeichens des modernen Judenthums, einen ungewöhnlich großen Raum in Anspruch nimmt, so glaubt er solches in Uebereinstimmung mit dem Wunsche einer großen Zahl der Leser dieser Blätter zu thun, da das kleine Programm, wenn auch oft nur unwillkürlich und zwischen den Reihen, über die politischen und religiösen Tendenzen des modernen Judenthums merkwürdige Aufschlüsse gibt, und da es dennoch eben als Programm nicht in die Hände Aller zu kommen bestimmt ist. Von welcher Bedeutung es für die genannte Frage ist, ergibt sich schon daraus, daß das sogenannte „jüdisch-theologische Seminar“ in Breslau bisher noch die einzige Anstalt dieser Art in Deutschland ist, daß dieselbe erst seit einem Jahre besteht, denn es wurde das Seminar am 10. August 1854 eröffnet, daß daher die gegebene Gelegenheit benutzt wurde, öffentlich über das Wollen und Treiben der Anstalt Bericht zu erstatten. Solches ist aber in relativ vollständiger Weise geschehen, indem, wenn man bei der vorliegenden Frage eine solche Trennung festhalten will und kann, der Director der Anstalt, Dr. J. Frankel, in staatlicher oder politischer Hinsicht, und der erste Lehrer derselben, Dr. J. Bernays, in religiöser Hinsicht das Wesen ihrer Anstalt vollständig charakterisirt hat Frankel sagt selbst (S. 1), „seine Berichterstattung erstreckte sich auf die genetische Entwicklung, auf die allmälige Reallisirung des Planes, den das Seminar sich vorgesetzt, auf das Streben der Lehrenden, das im Geiste erfasste Ziel zu erreichen, und auf die Empfänglichkeit der Lernenden, sich zu diesem Ziele hinleiten zu lassen.“

Folgen wir zuerst seinem Berichte über Zweck, Lehraufgabe und

Außerdem. Frankel sagt, das Inslebentreten eines Rabbinerseminars mußte auch dem Fernstehenden als dringendes Bedürfnis erscheinen, da jeder Confession eine Pflanzstätte für heranwachsende Theologen unentbehrlich sei, und da Deutschland bisher eine solche Anstalt nicht besessen habe; und er behauptet, daß, wer mit der jüdischen Theologie und den Anforderungen der Wissenschaft (?) vertraut war, sich nicht habe verbergen können, „daß neue Bahnen erstrebt, neue Gänge dem Studium eröffnet werden mußten.“ — Admit ist — „das im Geiste erfaßte Ziel“ — hinlänglich deutlich charakterisirt: eine „Pflanzstätte für heranwachsende jüdische Theologen“ wird gewünscht, von den „Anforderungen der Wissenschaft“, wie es heißt, „an die jüdische Theologie“; von den „neuen Bahnen“, die erstrebt, den „neuen Gängen“, die dem Studium eröffnet werden sollen, ist die Rede; — aber kein Wort finden wir von einem Versuche, einem Streben nach Rückkehr und Wiederbelebung des alten Glaubens der Väter, von einem freudigen Kampfe für glaubensstarke Wiedervereinigung des in unsern Tagen auch geistig zersplitterten Volkes. Referent spricht hier nicht im eignen Sinne, sondern im Sinne und Geiste des Verfassers, denn wenn derselbe von „jeder Confession“ spricht, und damit sein modernes Judenthum den christlichen Kirchen parallel zu stellen meint, so wird er auch wissen, was er damit bekennt, wenn er von einem Seminar heranwachsender Theologen eines Glaubensbekenntnisses spricht, und wenn er dafür nicht den gemeinsamen Glauben, sondern die sogenannte „Wissenschaft“, — die freilich eine andere ist! — „neue Bahnen“, „neue Gänge“ u. dgl. m. an die Spitze stellt. Allerdings ist nachher die Rede davon, daß „eine von tiefem, principiellem Eingehen zeugende Gründlichkeit schon den angehenden Theologen bewahren solle vor jener Oberflächlichkeit, die nicht nur abführt, sondern aus den Vorschriften (!) des Glaubens Stoff zu hohlem Spott entlehnt, und sich in ihrer Astenweisheit über ihn erheben dünkt“: — aber wer unter uns den neuesten und neueren Erscheinungen in unserer christlichen Kirche auch nur oberflächlich gefolgt ist, und jetzt hier auch im modernen Judenthume dasjenige, was unter uns bereits überwunden ist, in nicht sehr glücklicher Nachahmung hinterdrein kommen sieht, der wird sich durch dergleichen Hinzufügungen in seinem Urtheile um so weniger irre machen lassen, wenn er schließlich Frankel jagen hört: „das Studium muß daher mit wissenschaftlichem Geiste befruchtet werden, der nicht bei dem Schema (!) stehen bleibt, nicht in der Formel den Inhalt, sondern nur den Ausdruck, die flüchtige (!) Verkörperung des tief liegenden, lebendigen Gedankens, in ihr nur die sichtbare Hülle des unsichtbaren, aus dem Reiche des Denkens und

Forschens sich entwickelnden Principis erblickt. Und dieses ist der eigentliche Punkt der Befreundung und gegenseitigen Durchdringung der Theologie und der Wissenschaft" — und so weiter; — denn kein Kundiger wird ein stärkeres Bekenntniß des Vernunft-Gözendienstes erwarten. Wenn Ref. zu den Pessimisten unserer Tage gehörte, so würde er sich darüber freuen, daß das moderne Judenthum mit seinem Seminar in eine Bahn hineingelenkt sei, auf welcher allmählig auch dem Judenthume aller positive Grund und Boden unterwühlt werden müsse, so daß später Schaaren von Einzelnen nach schweren und trauervollen Kämpfen endlich in der rechten Lebensquelle Trost, Friede und Ruhe, Leben und Freudigkeit suchen und finden dürften: — aber Ref. kann sich darüber nicht freuen, obgleich es ihm fest steht, daß der Herr auch jetzt sein Volk nicht vergessen hat, und solchem Streben gegenüber es künftig nicht an dem Paulus wird fehlen lassen, der die in der Irre gehenden zur rechten Lebensquelle führt; — Ref. kann sich dennoch nicht darüber freuen, denn ihm ist, was dem jüdischen Volke gegeben wurde, unendlich viel mehr als ein bloßes Schema, eine inhaltslose Formel, eine flüchtige Verkörperung; — ihm ist die Geschichte des jüdischen Volkes die erste Hälfte der Geschichte des geoffenbarten Gottesreiches auf Erden, und nicht bloß ein „Reich des Denkens und Forschens“, d. h. der sich selbst vergötternden menschlichen Vernunft; — ihm ist das Judenthum, auch in seinem jetzigen Rabbinerwesen, in beidem, was es thut und was es nicht thut, ein steter sichtlicher Beweis der ewigen Wahrheit der göttlichen Offenbarung. — Wie die altgläubigen Juden sich diesem Seminar des modernen Judenthums gegenüber verhalten, auch davon gibt uns das Programm, obgleich sehr gegen seinen Willen, einen sichtlichen Beweis. Frankel berichtet nämlich schließlich (S. 11) über die Gaben, welche dem Seminar seit Gründung desselben zugegangen, und nennt dieselben „Beweise des Wohlwollens und der ehrenden Theilnahme“: — wer aber irgend Gelegenheit hatte, die große Bereitwilligkeit altgläubiger Juden kennen zu lernen, mit welcher dieselben eine Sache unterstützen, die sie für die ihrige ansehen, wer ihre Geldmacht bedenkt und auch ihre Eitelkeit, wer es hört, daß das genannte Seminar noch das erste und einzige in Deutschland ist, — der wird geneigt sein, in den aufgeführten kleinen Gaben das Gegentheil desjenigen zu sehen, was durch dieselben bewiesen werden sollte. Nur drei Geldbeiträge sind speciell namhaft gemacht, nämlich 100 Gulden C. M. und 20 Rthl. zu interimistischen Stipendien, und 30 Rthl. von einem christlichen Magistrate, nämlich von dem Magistrate zu Hildesheim als Stipendium für einen von dort gebürtigen Seminaristen. Von der Gabe Einzelner, nämlich in Breslau wohnhafter Juden, ferner eines jüdischen

„Bereins“ in Hannover, und einer „israelitischen Gemeinde“ zu Oppeln ist die Rede, nirgends von der Gabe einer jüdischen Synagoge.

Sechs Lehrer wirken bisher an dem Seminar, indem die große Verschiedenheit in der Vorbereitung der eintretenden Zöglinge das Hinzuziehen zweier Hülfslehrer nothwendig machte. Das Seminar hat dreißig Zöglinge, von welchen acht rite zugleich die Universität besuchen, und die, wenigstens zum Theil, in der Anstalt Wohnung u. s. f. haben. Die Lehrgegenstände sind: In der ersten Abtheilung der Pentateuch bis Exodus c. 20, der Talmud, statarisch und cursorisch, Einleitung in die Mischnah, Bibelerregese, hebräische Grammatik, Geschichte, Griechisch (Homer, Herodot, Plato), Latein (Virgil, Terenz, Tacitus), lat. Exercitien (nach Muret), deutsche Litteratur (nach Weber; siehe: Lessing und Herder), Geometrie, Arithmetik, Physik, Französisch. In der zweiten Abtheilung Erregese, hebräische Grammatik, Talmud, Griechisch (Xenophon, Odyssee, Lehre vom Verbum), Latein (Cicero, Ovid, Livius, Exercitien), Geschichte, Geographie, Lesen (Kehrein's Lesebuch), Geometrie, Arithmetik, Naturgeschichte, Gesangunterricht, Turnübungen. Als Preisaufgabe war gestellt: „Ueber die nach mosaisch-talmudischer Lehre obliegende Pflicht, dem Nächsten bei Gefährdung seines Lebens oder seines Eigenthums beizustehen; und ob bei Rettung des gefährdeten Eigenthums des Nächsten nach dieser Lehre rechtlich eine Belohnung oder Schadloshaltung beansprucht werden kann.“ Sechs umfangreichere Ausarbeitungen wurden eingeliefert. Von zweien öffentlichen Feierlichkeiten der Anstalt hat der Director zu berichten, nämlich: die Gedächtnißfeier des Stifters der Anstalt, des königlichen Commerzienrathes Jonas Fränkel, „die statutenmäßig jedes Jahr am 27. Januar wiederkehren soll“, und am 15. October die Geburtsfeier Sr. Majestät des Königs.

Diese letztere Feier hat nur Director Frankel benutzt, um seine Position darzulegen, auf welche Ref. sich zur Charakteristik des modernen Judenthums, insoweit sich selbiges hier zeigt, näher einlassen muß. Es heißt zuerst wörtlich: „Der Unterzeichnete sprach die Festrede, die, anknüpfend an die Dankgefühle, welche die Anstalt für den König befeelen, dessen Wort die fördernde und reisende Sonne ihres Entstehens war, diese Feier als den Ausdruck einer religiösen Erkenntniß bezeichnete, die in dem großen All eine höhere, die heterogensten, einander widerstrebenden und abstoßenden Elemente zu einem harmonisch sich durchdringenden Ganzen vereinigende Weltordnung wiederfindet“: — Ref. hat diesen charakteristischen Wortschwall genau wiedergegeben, weil er daran verzweifelte, über denselben in schlichten Worten berichten zu können. Doch Frankel fährt fort: „Und solche Erkenntniß zu verbreiten ist die Aufgabe dieser

Anstalt. Ist doch allgemein bekannt und durch die Geschichte vieler Jahrhunderte bewahrheitet (?), daß dem Israeliten sein Glaube Treue dem Staate, Anhänglichkeit an dessen Oberhaupt, Gehorsam gegen die Gesetze lehrt." — Es wäre jedenfalls interessant gewesen, wenn der Herr Director sich herabgelassen hätte, „die Geschichte vieler Jahrhunderte“ namhaft zu machen, durch welche solches allerdings auch im jüdischen Glauben liegende Moment „bewahrheitet“ worden sei: — Ref. gesteht, von einer solchen Geschichte des jüdischen Volkes weder unter Moses in der Wüste, noch unter den Richtern und Königen in Kanaan, noch unter den Römern, noch als der Herr unter den Juden wandelte und die jüdischen Gesetzeskundigen mit ihrer boshaften Frage kamen: „Ist es recht, daß man dem Kaiser Zins gebe? — irgend etwas zu wissen. Es ist nicht gut, dergleichen Fragen also aufzuregen: aber es sollte doch auch nicht in solchem Selbstrühmen alles Maas überschritten werden. — Herr Frankel hat sodann seine Rede selbst wörtlich mitgeteilt und Ref. ist um des wunderbarlich geschriebenen Ausdrucks willen kaum im Stande, einfach den Inhalt zu berichten, der aber so bezeichnend ist, daß er es dennoch versucht. Fr. sagt: Josephus habe den mosaischen Staat „mehr im frommen Eifer als in genauer Abwägung des Wortes“ eine Theokratie genannt, und man habe daraus „die sonderbarsten, das Wesen dieses Staates verkennenden und entstellenden Schlüsse“ gezogen; ein „theokratischer Staat sei ein solcher Staat, welcher durch den Willen Gottes gesetzt, durch ihn geleitet und regiert werde“, dem daher, wie man meine, die vernunftgemäße staatliche Entwicklung abgehe, weil also Gesetze und staatliche Einrichtungen „der Ausfluß eines unbegreiflichen Willens und nicht das Product der zum Bewußtsein ihrer selbst und des Rechtsbegriffes gekommenen Vernunft sind“, — also könne der jüdische Staat nicht zu denen gezählt werden, „in denen der Rechtsbegriff transparent sei“ u. s. w.: — aber es sei diese Deduction falsch, denn es werde der Begriff: „Wille“ mit dem Begriffe: „Willkür“ vermengt „und hiedurch eine mit den Vernunftresultaten nicht auszugleichende Incongruenz wahrgenommen“; — aber ein ganz Anderes leuchte uns aus dem Mosaismus entgegen; das von Gott gesetzte Recht sei „nicht ein außerordentliches, ausschließlich von seinem Willen ausgehendes, Gottes Wille kann nur im Recht sein letztes Motiv haben, Gott selbst ist gleichsam durch das Recht gebunden“ u. s. w.; und „weil nun dem Menschen im Ebenbilde Gottes geschaffen ebenfalls (!) das Rechtsgefühl inne wohne“, so „habe es seine innere Nothwendigkeit im menschlichen Geiste, und finde dort (!) seine Berechtigung, das göttliche Gesetz wolle es entwickeln und zum Bewußtsein bringen“; „also seien die im Mosessthum über Gott verkündeten

Behalten nicht ein Aeußeres, Aufgedrungenes“, aber „was durch die
 Licht den Menschen umdämmernden Finsternisse nicht zum hellleuchten-
 der Tage hervorbereiten könne, das solle geweckt werden“ u. s. w. —
 Der Herrspruch spricht es geradezu aus: „Stellen wir jedoch vorerst eine
 Behauptung obenan, die den Begriff der Theokratie völlig aufhebt:
 die göttliche Manifestation zur Auffindung des Rechts oder Unrechts
 in der mosaischen Rechtsverfassung nirgends hervor.“ Und diese Be-
 hauptung soll vollständig damit bewiesen sein, daß nachgewiesen wird,
 daß in dem „mosaischen Rechtsstaate“ — dem stark betonten Aus-
 druck, auf den endlich Alles hinausläuft! — von einem Gottesgerichte,
 dem glühenden Eisen, der Wasserprobe, den Ordalien des Mittel-
 alters sich nichts gefunden habe. Hr. nennt „den Begriff der Theokratie
 in der mosaischen Rechtsverfassung untergeschoben!“ — und wie ernsthaft
 er gemeint wissen will, zeigt z. B. sein Ausruf: „Und bei solchem
 Urtheile nach diesen (menschlichen) Gesetzen soll die Gottheit entschei-
 den — und Sätze, als: „der mosaische Rechtsstaat zeigt aber das
 Gegentheil: das Recht ist dem Menschen übergeben, er allein soll es
 ausüben und vollstrecken!“ — Dem Talmud gegenüber mögen dergleichen
 Behauptungen begründet sein; wie sie aber dem alten Testamente gegenüber
 aufgestellt werden können, oder auch nur gewagt werden können, ist schwer abzusehen!
 Der Herrspruch also seinen „mosaischen Rechtsstaat“ zu finden so glücklich
 ist, die Sache rasch weiter, so zu dem Satze: „In der mosaischen Ge-
 setzgebung steht oben an die Persönlichkeit des Menschen!“ u. s. w. —
 in der Behauptung: „Darum sollte der mosaische Staat ursprünglich
 eine Monarchie bilden; erst wenn das Rechtsgefühl in Jedermann
 vollkommenen Bewußtsein gelangt sei, der Fürst sich auf seinem er-
 sten Sitze ebenfalls als Diener des Rechts erkenne“ u. s. w. — und
 schließt er mit einer Hinweisung auf Ec. Majestät den König
 David, — auf den König, dessen Wahlspruch
 ist: „Ich und mein Haus wollen dem Herrn die-
 nen.“ — !! — Eine starke Dreistigkeit.

Man sieht, 2. Mos. 19. 20. 24 existiren für den Director des
 theologischen Seminars gar nicht, und von 1. Mos. 3 weiß er
 nichts; — aber was soll es helfen, solchen Deductionen gegenüber
 zu stehen? — Er beruft sich auf die Geschichte vieler Jahr-
 hunderte, und jedes Blatt der Geschichte seines Volkes zeuget wider ihn!
 Noch genug: — die einfach dargelegte Sache charakterisirt sich, mei-
 ner Ansicht nach, hinlänglich selbst.

Was in unserm Programm der Herr Director gegeben hat, das
 werden wir bei seinem ersten Lehrer, Dr. J. Bernays, wieder, obschon

hier in einer ganz andern Form: — indeß soll die Schärfe und Gewandtheit Vernays's nicht nur nicht geläugnet, vielmehr willig zugestanden und hervorgehoben werden, daß in dieser Beziehung sein Programm mit vielem Interesse gelesen werden wird, und daß hierin — wosern Ref. nicht irrt — der Schüler Ritschl's nicht zu verkennen ist.

Die Aufgabe, welche B. sich stellt, ist die Nachweisung, daß das zuerst im Jahre 1495 unter dem Namen des Phokylides und mit dem Titel: „Mahngedicht“ (*ποίημα νουθητικόν*) gedruckte, während des sechzehnten Jahrhunderts vielfach als Schulbuch benutzte griechische Gedicht nicht, wie Viele gemeint haben, das Werk eines Christen, sondern eines jüdisch-hellenistischen Verss. sei, und dieser Ansicht gemäß den Text desselben an allen denjenigen Stellen zurechtzurücken und umzugestalten, wo derselbe der genannten Ansicht nicht zusagt oder ihr direct widerspricht. Es folgt die kritische Beweisführung oft in ihrem allgemeinen Gange einem auch sonst nicht unbekannten Zirkel; zuerst, wenn der Vers. der Mann ist, den wir annehmen, so kann er das, was im Texte steht, nicht gesagt haben, sondern hat etwa Folgendes gesagt: — sodann, weil also im Texte Letzteres zu lesen ist, so ist der Vers. der Mann gewesen, den wir annehmen. Uebrigens enthält, wie B. selbst nachweist, die Behauptung eines jüdischen Verfassers des genannten Gedichts an sich nichts Neues, da Joseph Scaliger schon 1606 die Annahme eines hellenistisch-jüdischen Verfassers als möglich aufgestellt habe, obschon er die Annahme eines christlichen Verfassers als die wahrscheinlichere halte, wogegen schon Isaaß Vossius, sodann Bleek und Bernhardt den jüdischen Ursprung des genannten Gedichts geradezu behauptet hätten: wogegen Vernays's Beweisführung allerdings manches Neue und sehr Charakteristische enthält. Als solches heben wir Folgendes heraus:

§. II. sagt B.: „Je häufigere und vernehmlichere Anklänge an die Bibel bemerkt wurden, desto herzlicher freute man sich“ (d. h. im sechzehnten Jahrhunderte, wo, wie B. vorher sagt, die Richtung der Zeit „recht ernstlich“ dahin ging, die Jugendziehung auf eine Vereinigung biblischer Glaubens- und Sittenlehre mit classischer Reinheit der Form zu gründen) „in dem unbefangenen Glauben, hier abermals einen hellen Beweis zu gewinnen, daß das unverfälschte Zeugniß der Natur aus dem Munde der edleren Heiden im Wesentlichen gleichlaute dem göttlichen Gnadenwort der Bibel. Urtheil ist ja diejenige geistige Fähigkeit, welche in ganzen Zeitaltern wie im Einzelmenschen am spätesten zur Reife kommt“ u. s. w. — „Inmitten so glücklicher Einfalt ward zuerst gegen Ablauf des sechzehnten Jahrhunderts von dem wackern Friedrich Sylburg ein schüchternes Wort der Vernunft gewagt“ u. s. w. — Und

dieselben witzig sein sollenden, ironisirenden Schlagworte begegnen dem Leser fast auf jeder Seite wieder.

§. III. sagt B.: „Da der unbekannte Verf. unter seinen Umständen noch“ — nach der Erklärung Scaliger's — „für einen Anbeter des Apollon gelten konnte, so schien es sehr gleichgültig, ob man ihn schließlich für einen Bischof oder für einen Rabbi anzusprechen habe. Hatte man doch nach und nach verzichten müssen (!) und im achtzehnten Jahrhundert vielleicht nicht ungern verzichtet auf die enge Vereinigung classisch-philologischer und geschichtlich-theologischer Studien“ u. s. w. — Bei solchen Ueberzeugungen des Verfassers darf man sich freilich nicht darüber wundern, daß das moderne Judenthum mit seiner geschichtlichen Theologie bricht; — wobei es noch dahingestellt bleiben muß, welchen Ersatz ihm seine „classische Philologie“ bringt.

§. IV. B. bemerkt, Scaliger habe, hinweisend auf Phokylides v. 140: „fällt Deines Feindes Lastthier auf dem Wege, so hilf es aufrichten!“ — und auf 5. Mos. 22, 4. wo dieselbe Ermahnung auf: „Deines Bruders“ beschränkt sei, gemeint, diese Ausdehnung des menschenfreundlichen Gebots im Pentateuch sei eine Frucht der christlichen Lehre von der Feindesliebe: — allein in der zweiten Ausgabe sei diese ganze Schlussfolgerung spurlos verschwunden“, wohl weil Scaliger selbst nachträglich ihre Unhaltbarkeit einsah; nur hätte er dann auch seine allein (!) auf diesem Argument fußende Behauptung von der Christlichkeit des Verfassers zurücknehmen sollen, und vielleicht hätte (!) er das wirklich gethan, wäre die zweite Ausgabe noch bei seinen Lebzeiten veröffentlicht worden.“ — Wenn B. sodann auf 2. Mos. 23, 5 hinweist, und schließlich meint (§. V): „Wenigstens in diesem Falle erscheint also die Feindesliebe als ächt mosaisch“; — und nachher spricht von „diesem Scaliger'schen Versehen“; — so wird er bei einigem Nachdenken selbst einsehen, daß von einer „ächt mosaischen Feindesliebe“ und von einem „Versehen“ Scaliger's aus dem Grunde allein, weil Moses an einer einzelnen Stelle von Barmherzigkeit, oder auch nur von Hülfe gegen das einem Feinde gehörende, überladene Lastthier spricht, überhaupt nicht die Rede sein kann: — B. wird solches um so mehr einräumen müssen, da er seines Directors „mosaischen Rechtsstaat“ so weit ausdehnt, daß ihm sogar (§. XXI–XXII) die Gebote, die der Herr Moses gab, etwa mit Ausnahme des ersten und dritten Gebotes, als „Verstandesgebote im vollsten Sinne“ erscheinen, d. h. in schlichtem Deutsch: „als menschliche Klugheitsregeln“. Während der Herr Moses die „Gebote“ gab, da machte der „Verstand“ der Juden das goldene Kalb: — wenn das moderne Judenthum nicht

seine eigene Geschichte verläugnete, so möchte es demselben klar werden, daß es der goldenen Rälber verschiedene gibt

§. VIII citirt B. v. 104 aus dem Phokylides, nämlich: *ὅτι οὗ δὲ θεοὶ τελέθονται (οἱ ἀποιχόμενοι)*, und bemerkt, daß gleich darauf (v. 106) folge: *πνεῦμα γὰρ ἐστὶ θεοῦ χοῆσις*. Wenn er aber sodann in seiner Weise sagt: „Wohl wurden zur Zeit des verfallenden Römerthums die verstorbenen Kaiser im Staatskalender mit dem Titel: „Götter“ aufgeführt; aber diese Blasphemie ist doch immer ein unantastbares Regale der wenigen Monarchen geblieben“ u. s. w. —; und wenn er nachher meint, „eine solche fragenhafte Menschenvergötterung ist nicht bloß unchristlich, wie Bernhardt (Gr. Litt II. 360) sagt, und unjüdisch, wie sich von selbst versteht (!), sondern ebensowohl ungriechisch und unrömisch“ —: so möchte Ref. dem unläugbar scharfsinnigen Kritiker doch empfehlen, mit Obigem zu vergleichen, was Paulus vor den Athenern sprach, vergl. Apostelgeschichte 17, 28—29: — obschon Ref. weit davon entfernt ist, die „Christlichkeit“ des sogenannten „Phokylides“ behaupten zu wollen, selbigen vielmehr willig dem modernen Judenthum überläßt, es aber kaum begreift, wie Bernays schließlich seinen Schöpling selbst verwirft. Es ist dies schließliche Urtheil B's. aber von zu großem Interesse, als daß wir nicht ausdrücklich darauf zurückkommen sollten.

§. XII bemerkt B.: „In einem alten Lehrgedicht gibt ein Befahrer, wohl ein Pädagog (Athen. VII. 317), seinem Zögling Amphilochos Regeln auf die Reise mit: „„Kind, sagt er, hab mir nur ja Polyppen verstand, und passe dich denen an, in deren Gau du kommst!““ — und für immer eingepflanzt in hellenische Sinnes- und Redeweise ward Bild und Gehalt des Bildes durch den früh von griechischen Knaben auswendig gelernten Spruch des Theognis (v. 215): „„Erwirb Dir die Art des vielgewundenen Polyppen, der dem Blick so erscheint wie der Fels, auf dem er haust. Jetzt verfolge diesen Weg, ein andermal nimm andere Farbe an. Wahrlich Klugheit ist stärker als Unwandelbarkeit!““ — Gegen diese Grundmaxime der hellenischen Praxis erklärt sich nun unser Gedicht aufs Entschiedenste, unter ausdrücklicher Erwähnung jenes Polyppenbildes und gewiß im Hinblick eben auf den angeführten Spruch des Theognis. Die phokylideischen Verse (47—50) lauten: „„Dirg in Deinem Herzen keine andern Gedanken, als Du aussprichst, und nicht, wie der fels erwachsene Polyp, wechsle nach dem Ort; sondern schlicht sei gegen Alle, und sprich, wie Dir's zu Muth ist!““ — Wenn aber B. die Dreistigkeit hat, aus diesen schönen Worten des „Phokylides“, während er die „Christlichkeit“ desselben läugnet, den Schluß zu ziehen

(S. XIII), „daß der Verf. kein Hellene gewesen, sondern demjenigen Volke angehört habe, dessen Tugenden und Fehler nicht aus der farbenwechselnden Versatilität, sondern aus der entgegenstehenden Eigenschaft, aus der jähren Unbeugsamkeit entspringen — demjenigen Volke, an welchem von jeher seine Propheten das unlenksame Wesen beklagen mußten, das aber dafür auch, als Volk wenigstens, durch Jahrtausende seine Charakterfestigkeit behauptet hat“: — so wird Ref. ihm die sichtlich hervorleuchtende Liebe zu den Seinigen sicherlich nicht zum Vorwurfe machen, vermag aber freilich nicht einzusehen, wie es auch nur möglich war, in jenen Worten des Phokylides über *Hergensreinheit* eine Schilderung der jüdischen *Halstarrigkeit* zu finden, selbst dann, wenn wir dieselbe mit Vernays „Charakterfestigkeit“ nennen wollen. Wenn aber das moderne Judenthum im Vergöttern seiner „Vernunft“, und im Verläugnen der alten und neuen Geschichte seines Volkes so weit geht, dann freilich bedarf es keiner fremden Kritik. — Indes möge es dem Ref. erlaubt sein, aus: „Das ganze Haus“ von W. H. Riehl (Meyer's Geschichtebibliothek. IV. 2. S. 160) ein höchst treffendes Urtheil daneben zu stellen: „Um die Juden zu einer größeren Assimilirung mit unserm socialen Leben zu führen, hat sie der moderne Staat gezwungen, sich Vor- und Zunamen nach deutscher Art beizulegen. Die Resultate dieses Experimentes sind höchst bemerkenswerth. Die ächten Juden vom alten Schrot und Korn, die noch eine Familienhaftigkeit besitzen, welche uns Deutsche oft beschämt, fixirten einfach ihre alt-nationalen Namen zu der neuen, befohlenen Form. Die modernisirten Juden dagegen, denen mit der Rationalität zugleich das Familienbewußtsein und der sociale Conservatismus verschwunden ist, sprangen nun sofort zu den wunderlichsten Phantasiennamen über, die mit der Abstammung, dem Beruf und der Persönlichkeit dessen, der sie trägt, gar keinen Zusammenhang mehr haben, und, indem sie den Juden verstecken sollten, den Juden von seiner schwachen Seite gerade erst recht hervorhoben. Statt ihrem „Mayer“, „Hirsch“, „Bär“ u. s. w. die stolzen nationalen Patriarchennamen eines „Moses“, „Abraham“, „Isaak“ u. s. w. vorzusetzen, suchten sie sich hinter einen romantisch ritterlichen „Adelbert“, „Hugo“ oder „Richard“ zu verbergen. Den Mädchen gaben sie die sentimentalsten Phantasiennamen, wie „Weilchen“, „Blümchen“, „Lili“, „Mimili“, oder wandelten wohl gar die nationale „Miriam“ in den von allen Frauennamen am meisten christlich geweihten der „Maria“ um. Wie läßt uns hier der Name in die innersten Zustände der Familienverfassung des modernen Judenthums hineinschauen!“

Wenn B. sodann (S. XIII) daran erinnert, Theognis habe (v. 105) gesagt: „Wer den Wichten Gutes thut, dessen Rechnung auf Dank ist gänzlich vergebens; es ist ebenso als wollest du die graue Meeres-tiefe besäen!“ — und „Phokylides“ wörtlich übereinstimmend (v. 152): „Thue dem Schlechten nicht wohl, es ist als wollest Du im Meere säen!“ — so stimmen wir vollkommen mit ihm überein, wenn er meint, dergleichen könne Jemand nicht sagen, welcher an die Bergpredigt glaubt; haben auch schon bemerkt, daß wir ihm den „Phokylides“ willig hingeben trotz dessen einzelner aus der christlichen Moral entlehnter Sätze. Wenn B. sich aber den „an die Lehren der Bergpredigt gebundenen Christen“ mit den Klugheitsregeln des Theognis und Phokylides in der Hand gegenüberstellt und spricht (S. XIV): „Beide, der um die sechs-zigste Olympiade lebende Hellene und unser später Hellenist, fragen es in die Moralt heorie das aufzunehmen, was zu allen Zeiten die Praxis aller thatkräftigen Menschen gewesen ist!“ — so sollte in der That, von Andern abgesehen, ein Wortführer des modernen Judenthums in unsern Tagen sich davor hüten, durch dergleichen höhnerische Anspielungen die vermiste „Thatkraft“ der Christen nicht gegen den so hochmüthig hingestellten „mosaischen Rechtsstaat“ aufzustacheln, so daß die christliche Moralt heorie dem höhnernden Judenthum gegenüber vergessen würde, und die reine Praxis, die es eben nur mit dem „Ich“ zu thun hat, zur Geltung käme. Jedenfalls nimmt sich in dieser Zeit in Preußen, wo, wie man hört und liest, die Juden von allen Seiten her um Aufrechterhaltung ihrer staatsbürgerlichen Gleichstellung bitten, ein solches höhnerndes Herausfordern wunderbar aus.

Wenn B. ferner (S. XIV) zu behaupten wagt: „In dem ganzen Gedicht findet sich keine einzige, die Prüfung aushaltende Beziehung auf das Neue Testament; nirgends ist eigenthümlich christliche Redeweise zu entdecken; vergebens wird man nach christlichen Einflüssen auf die Moral forschen“ u. s. w. — so verweisen wir einfach auf die von B. selbst S. XII citirten Verse 47 bis 50 des Phokylides. — Freilich ist es ja bekannt genug, daß die Redner in den Tempeln des modernen Judenthums zwar lebhaft dagegen protestiren, daß sie ihre moralischen Sätze und Ausführungen aus dem Christenthum entlehnt haben, daß sie aber übel gerupft und in trauriger Noththeit dastehen würden, wenn sie alles dasjenige ihrem eigenen hochmüthigen Verlangen gemäß abgeben sollten, was ihnen aus der christlichen Gesittung, aus ihrem socialen und wissenschaftlichen Zusammenleben mit den Christen zugekommen ist. — Wenn B. aber, fußend auf seinen eben genannten Behauptungen, fortfährt (S. XV): „Und das müßte wahrlich ein sehr unaufmerksamer oder ein kläglich be-

sangener Leser sein, der durch v. 129: *τῆς δὲ Θεοπνεύστου σοφίας λόγος ἐστὶν ἁγιος*, wo man allerdings neutestamentliche Terminologie (!) und christliches Dogma heraushört, länger als einen Augenblick stutzig würde. Wer um dieses Einen Verses willen dem ganzen Gedicht einen christlichen Ursprung beilegen wollte, dessen Kritik würde nicht einmal hinanreichen an die des weiland Doctors der Theologie und Rectors des Gymnasiums zu Danzig, Herrn Ber Porten", — so mag der Herr Doctor Bernays sich immerhin überzeugt halten, daß trotz seiner Knallworte nur ein Lächeln die Antwort ist, wenn man sieht, wie er einen ihm nach Wort und Inhalt allerdings sehr unbequemen Vers nach einem bekannten Taschenspielerstückchen mancher Kritiker zu beseitigen glaubt durch die Erklärung (S. XVI): „Ein Leser“, — „welcher Anstoß nahm“ —, „schrieb seine dogmatische Verwahrung an den Rand, welche dann durch hergebrachte Abschreibersünde“ u. s. w. — Natürlich wird nachher die nachgewiesene (!?) Unächtheit des genannten Verses als Fundament für fernere kritische Schlüsse gebraucht. — Eben dahin gehört's, wenn B. gleich auf der nächsten Seite *παρθενὴν τηρεῖν* in *παρθενίην τηρεῖν* verwandelt, weil die Ermahnung: „die Jungfräulichkeit zu bewahren“, um des jüdischen Verfassers willen, weichen sollte der Ermahnung: „Anvertrautes Gut zu bewahren“: — wenn er aber hinzusetzt: „mit derjenigen Sicherheit das Richtige getroffen zu haben, welche in dergleichen Fällen aus dem bloßen Gefühle entspringt“, — so wollen wir gern zugeben, daß letztere Ermahnung seinem Gefühle nöthiger erscheinen, also auch im Zusammenhange näher liegen mag als erstere, können aber in dergleichen Gefühlsüberufungen erst dann einen kritischen Beweis sehen, wenn für die Richtigkeit eines solchen individuellen kritischen Gefühlsobjectivs anerkannte Thatsachen kritischen Urtheils vorliegen. Nicht jeder Schüler Ritschl's ist selbst ein Ritschl.

Doch genug. Der Raum erlaubt nicht auf alles Einzelne, welches so ziemlich jede Seite bietet, näher einzugehen. Das Gesagte wird zur Charakteristik genügen.

Wenn B. schließlich zu dem Resultate kommt, daß der sogenannte Ptochylides nicht so recht mit der Sprache habe herausgewollt, was B. nach seiner Ausdrucksweise „schillernde Zwitterhaftigkeit“ nennt, und wenn er daraus folgert, daß auf eine zeitweilige Schulcelebrität desselben jetzt eine beinahe vollständige Vergessenheit habe folgen müssen, so stimmen wir darin vollständig mit B. überein, so wie nicht minder in sein Schlußwort: „So spiegelt denn die Geschichte dieses kleinen jüdisch-hellenistischen Products das Schicksal wieder, welchem die gesamte jüdisch-hellenistische und jede ihr ähnliche Schriftstellerei ver-

bienntermaßen unterlegt, das Schicksal nämlich, keinen nachhaltigen Einfluß üben zu können auf das geistige Leben der Völker, das sich in kräftigen Gegensätzen umschwingt, und alle Versuche, das Concrete durch Compromiß oder Abstraction zu verflachen, verächtlich zur Seite schiebt." — — Aber sollte Dr. Bernays es gar nicht gefühlt haben, daß er selbst hierin vor Allem das moderne Judenthum, neben andern modernen die Gegensätze und damit zugleich alles wahre Leben negirenden religiösen Richtungen unserer Tage, charakterisirte, traf und deren Schicksal voraussagte?!

Als vor zwanzig bis dreißig Jahren das moderne Judenthum neben den Synagogen der altgläubigen Juden seine „Tempel“ zu bauen anfing, und schon mit diesem Namen darauf hindeutete, daß es mit Anderem auch den Glauben seiner Väter negire, daß ein Tempel des jüdischen Volkes nur auf dem Zionsberge sein könne, da gab es auch unter den Namenschristen, namentlich denen, die äußerlich Glieder der evangelischen Kirche waren, Viele, welche die neue Erscheinung laut belobten, denn man fühlte die geistige Verwandtschaft, d. h. in der Negation. Man konnte sogar hören, daß Glieder der protestantischen Kirche, welche nicht durch den Protestantismus zum evangelischen Christenthum hindurch gedrungen waren, meinten, der Tempeljude stände dem Protestanten gleich oder doch nahe, da beide protestirten, jener gegen das jüdische Synagogenthum, dieser gegen das katholische Papstthum: — wer z. B. in damaliger Zeit in Hamburg war, der sah in dem Judentempel neben den Juden oft eine ganze Schaar sogenannter Protestanten. Es war dieß um so leichter möglich, da die jüdischen Redner äußerlich Alles möglichst aus dem Christenthum holten und dem kirchlichen Ritus der Protestanten nachbildeten. Man hörte in den Judentempeln Reden, in welchen jeder wirkliche jüdische Glaube so sorgsam vermieden war, daß dieselben, wenn etwa hie und da an die Stelle des Namens „Moses“ der Name „Christus“ gesetzt wurde, ohne äußeren Anstoß in damaliger Zeit in einer protestantischen Kirche gehalten werden konnten, und es fehlte auch umgekehrt in einzelnen protestantischen Kirchen nicht an Reden, die mit einigen Wortänderungen in einem modernen Judentempel gehalten werden konnten. — Aber freilich bildete sich das Urtheil über diese neue Erscheinung des Judenthums bald aus: — Ref. hörte selbst einen christlichen Kaufmann in Hamburg, dessen Wort an der Börse viel galt, es öffentlich aussprechen: „Was es mit dem Judentempel ist oder nicht ist, das soll mich nicht kümmern: — aber das weiß ich, daß ich ein Handelsgeschäft mit einem Synagogenjuden dem Geschäfte mit einem Tempel-

juden entschieden vorziehe!" — Am auffallendsten war es, daß die Sache nicht von jungen Männern ausging, die, weil sie eben noch nichts versucht haben, Unmögliches wie Mögliches angreifen, sondern daß ältere Männer, selbst Vorstandsmitglieder der Gemeinden, eifrig Theil nahmen. Indesß vergingen keine zehn Jahre, bevor die unklaren Illusionen völlig verflogen, und wenn nicht der von Vernays als „Charakterfestigkeit“ gerühmte Starrsinn des Volkes auch hier sich gezeigt hätte, so hätten sich die neuen Vereine schwerlich so lange gehalten. Jedoch fehlte es nicht an solchen, die ihren Starrsinn besiegten, und sich um so eifriger an die Synagoge ihrer Väter wieder anschlossen. Wohin das Ganze führte, das hat die neueste Zeit gezeigt, wo die Regirenden aus der katholischen Kirche, wie aus der protestantischen Kirche, wie aus der Synagoge sich zusammenfinden, aber freilich sich ebenso rasch wieder trennen, wenn sie sich erst gegenseitig kennen lernen, und wenn sie erst die Scham vor der Welt überwunden haben.

Um das historische Wesen des jüdisch-theologischen Seminars in Breslau zu begreifen, dürfte es aber schließlich nothwendig sein, einen Blick auf die jüdische Gemeinde in Berlin zu werfen; denn, obgleich es schon aus den Beiträgen sich ergibt, daß die thätigen Gönner genannten Instituts sich vornämlich in Breslau selbst finden, und obgleich wir unter denselben keinen Berliner Juden finden, so wird dennoch schon die Größe der jüdischen Gemeinde in Berlin, sowie ihre Lage in der Hauptstadt, es nothwendig mit sich bringen, daß die dortige Gemeinde einen wesentlichen Einfluß übt auf das Wesen sämmtlicher Juden im preussischen Lande.

Nach jüdischen Berichten zählt die Judenschaft in Berlin 13,000 Seelen, und dieselben bilden eine reiche Genossenschaft, denn sie besitzen elf große Häuser mit einem jährlichen Miethpreise von etwa 1000 Thlr., dazu ein Capitalvermögen von 22,000 Thlr., und bringen jährlich ein Budget auf von etwa 30,000 Thlr. Schon aus diesen Zahlen ergibt es sich, daß ein jüdisch-theologisches Seminar in Preußen, welches in der Ueberzeugung und den Wünschen der Berliner Judenschaft wurzelte, kein Aufhebend machen würde gleich unserm Breslauer Programm von so winzigen jährlichen Beiträgen. Vor Kurzem hat sich aber auch in der Berliner Gemeinde selbst die lange Jahre vorhandene Spaltung nicht länger wollen zurückhalten lassen, vielmehr will das moderne Judenthum auch hier eine neue Gottesdienstordnung jetzt durchsetzen. Die orthodoxe Partei, mit dem greisen Rabbinatsverwalter Dettinger an der Spitze, einem achtungswerthen und auch sehr geachteten Manne, widersetzt sich solcher modernen Neuerung aus allen Kräften. Schon ist aber neben der alten Synagoge in der „Heidenreutergasse“ eine Nebensynagoge entstanden in

der „Hamburgerstraße“, die, auch im Namen ihren Geist bekundend, gewöhnlich: „Der Hamburger Tempel“! heißt. Den äußeren Vorwand zur Gründung des neuen „Tempels“ fand man darin, daß allerdings die alte Synagoge zu klein war und eine sehr schlechte Lage hatte. Bereits ist es trotz der Wachsamkeit der altgläubigen Partei dem modernen Judenthum gelungen, manche moderne Neuerungen in den neuen „Tempel“ hineinzubringen, die sich freilich neben den alten Formen und Gebräuchen wunderlich ausnehmen. Choralgesang ist eingeführt, aber dazwischen hört man vornämlich den alten „polnischen Triller“; das gedankenlose: „Mi Scheberach!“ sagen, haben sich die altgläubigen Juden nicht nehmen lassen, aber es ist, als schämten sie sich, es laut zu sprechen, es ist zum leisen Murmeln geworden. Solches Gemisch muß nach beiden Seiten hin unbequem werden; und namentlich die modernen Juden dringen darauf, daß alles so eingerichtet werde, wie sie es in christlichen Kirchen gesehen; sie wollen Kanzel, Betpult, deutsche Predigt, deutschen Gesang, Orgel, geistliche Amtstracht, — kurz alles Aeußerliche haben, denn das ist eben der traurige und einen baldigen Untergang vorhersagende Charakter des modernen Judenthums, daß es Judenthum bleiben will, aber sich der äußeren Erscheinung seines Judenthums schämt, wie namentlich die schon genannte, deutlich charakterisirende Namenwahl es uns zeigte. Freilich ist es ein innerer Widerspruch und ein trauriges Zeichen der unklaren Zustände der neueren Zeit, wenn in Deutschland von Staatswegen hier verlangt wird, daß die Juden sich gleich den Christen Namen wählen sollen, und wenn ihnen dort untersagt wird, gleichzeitig mit den Christen in ihren Häusern Feste zu feiern. Wer eine Folge nicht will, muß nicht die Ursache fördern helfen. — Vor etwa zwanzig Jahren schlen es auch in Berlin, als hätten in der jüdischen Genossenschaft die modernen Juden das Heft schon ganz in Händen. Sie vereinigten sich zu einem Verein für „Cultur und Wissenschaft des Judenthums“; — von der Väter altem Glauben war gar nicht die Rede, darüber glaubte man hinweg zu sein. Man setzte sich ein doppeltes, oder richtiger, ein dreifaches Ziel; die Wissenschaft sollte gefördert werden, oder wie es in bekannter Großsprecherei hieß: „Es sollte von Oben herab durch möglichst große und gediegene wissenschaftliche Bestrebungen eine sichere (!) Grundlage für das in den neuen Kreis erhobene untere Leben gewonnen werden!“ — Freilich dürfen wir, wenn wir in jene Zeit zurückblicken und uns daran erinnern, wie auch unter uns erst Hegel kam, dann Bruno Bauer, dann Feuerbach u. s. w. u. s. w. dem modernen Judenthum jener Tage keinen besonderen Vorwurf daraus machen, daß sie einen Verein stifteten, welcher die bewährte positive Grundlage unter-

lichte, und dennoch davon träumte, „von Oben nach Unten bauend“
 den dauernden Bau ausführen zu können. — Der genannte Verein
 weiters Anstalten gründen zur Heranbildung der Jugend, Schu-
 lseminarien, Akademien u. s. w. — und drittens sogar den einsei-
 tigen Hang der Juden zum Handel unterdrücken, und den Ton und die
 geselligen Verhältnisse unter ihnen umarbeiten. Also galt es nicht weniger
 die völlige Umbildung des jüdischen Volkes, und dabei wurde alle
 bewährte, lebendige Grundlage bei Seite geworfen; — ein Ex-
 periment, dessen Gehaltlosigkeit jetzt von Niemandem — und das
 wir den trüben Erfahrungen der letzten Jahre! — verkannt wer-
 den wird. — Damals waren es aber auch in der Berliner Judenschaft,
 die es nach einer Seite hin mit Recht sagen konnten, die „intelli-
 genteren“ Mitglieder der Gemeinde, welche also träumten. Daß es
 kaum war, das lag bald zu Tage, denn trotz der in unsern Tagen
 wachsenden jüdischen Geldmacht wurde so gut wie nichts ausgerichtet,
 wenigstens war von einer praktischen Einwirkung ihrer gelehrten Combi-
 nation auf die „geselligen Verhältnisse der Juden“ durchaus nichts zu
 sehen. — — Allein es konnte die Rückwirkung nicht ausbleiben: —
 die positive Lebensgrundlage kann, so lange Gott
 bewahren will, von den Menschen wohl unter-
 wühlt, aber nicht vernichtet werden; — sie macht sich
 nach solchem Angriffe bald zwiefach geltend; es ist, als sei der
 erwählte Boden gerade durch das Unterwühlen von Neuem gekräftigt,
 fruchtbar und fruchtbar geworden! — Die orthodoxe Partei trat dem Hoch-
 muth der modernen „starken“ Geister kräftig entgegen: — schon damals
 ein Seminar zur Heranbildung jüdischer Lehrer und Rabbiner für
 den preussischen Staat gebildet werden; alles war vorbereitet, der Lehr-
 plan ausgearbeitet, von den angesehensten Rabbinern gebilligt, vom
 Ministerium Altenstein bestätigt: — da sollte es sich aber zeigen, daß
 auf der positiven Grundlage die Lebenskraft fehlte, obschon der Bau ge-
 baut zu sein schien. Meyer Weyl, der die Stelle des Oberrabbiners ver-
 trug, dessen „Klugheit“ bisher die sofort hervortretenden Klippen zu ver-
 stehen verstanden hatte, starb, und — Alles blieb liegen. Was 1840
 in Preussen kam, war von Anfang her krüppelhaft, und das kaum be-
 gonnene Lehrerseminar löste sich wieder auf. Wenn die Finanzkrisis im
 Jahre 1848 für diese Auflösung einen schicklichen Vorwand hergeben
 sollte, so war dieß um so mehr eine durchlöchernde Decke, da eine Talmud-
 Schule, eine Anstalt mit reichen Legaten, welcher es, wenn sie es wollte, ein
 leichtes war, das Lehrerseminar mit den gehörigen Geldmitteln zu ver-
 sehen, sich zurückzog, und mit der Reorganisirung einer jüdischen Knaben-

schule sich begnügte. Neben dieser allgemeinen Schule ist freilich noch eine besondere „Religionschule“ angelegt worden für solche Schüler, welche christliche Schulen und Gymnasien besuchen, aber — die moderne Negation ist überall dieselbe! — eine große Stimmenzahl in der Berliner Judenthumschule erklärt sich ganz entschieden gegen allen religiösen, speciell jüdischen Unterricht der Kinder. Sie sagen, — und wir können von dieser Offenheit lernen, denn die gleichen Wirkungen unter uns lassen auf gleiche Ursachen schließen, —: „Wenn die Kinder heranwachsen, so werden sie entweder die Religion ebenso verachten, wie ihre Väter, und dann ist es unnütz, sie erst soviel davon lernen zu lassen; — oder sie werden religiös bleiben, und dann werden sie mit ihren aufgeklärten (!) Eltern in Conflict kommen, und noch viel größeren Schaden anrichten!“ — — Daß es also wirklich um die religiöse Stellung der Mehrzahl der Berliner Juden stehe, beweisen die Zeugnisse der Judenmissionare, die in Berlin stationirt sind (vergl. das Missionsblatt des rheinisch-westphälischen Vereins für Israel. Nr. 1. Jan. 1850. S. 6 bis 8). Sie sagen, „daß alle Juden, mit denen sie in Berührung kommen, zugestehen, daß das Judenthum gänzlich verändert und eigentlich gar nicht mehr Judenthum zu nennen sei, und daß es so, wie es jetzt wäre, nicht lange bleiben könne; daß ihre Kinder schon ein ganz anderes Geschlecht seien, und daß deren Kinder noch viel weiter von allem, was dem Judenthum ähnlich sei, entfernt sein würden. Einer, der behauptete, er selbst sei orthodox, wenigstens so viel als möglich, bekannte doch zugleich, er würde seine Kinder nicht hindern, Christen zu werden, denn er wisse sehr wohl, daß es doch vergeblich sein würde.“ — Und Ref. kann dasselbe aus vielfachen speciellen Erfahrungen, namentlich an jüdischen Kindern, welche christliche Schulen besuchten, anderswoher bestätigen, hat aber freilich ein Bekenntniß, wie das zuletzt genannte, aus dem Munde jüdischer Eltern nicht gehört, obgleich er oft nicht daran zweifelte, daß dasselbe in ihrem Herzen war. — Daneben muß Ref. noch bemerken, wie es auch ihm zwar oft entgegentrat, daß das moderne Judenthum direct hin- arbeitet auf den Untergang des Judenthums, daß es aber daneben auch unter den Juden nicht an kräftiger Reaction des altgläubigen Judenthums fehlt.

Hildesheim, Ende Februar 1856.



Inhalt des zweiundvierzigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite
Vorwort.	
Ueber die Entstehung der Anschauungen vom Räumlichen. Von E. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule in Barel	1— 24
Ueber das Gröbner-Romanisch. Von Dr. R. Volkmann, ord. Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin	25— 34
Die Bildungselemente, welche Norddeutschland nicht besitzt. Ein Beitrag zur Beleuchtung der in letzter Zeit für die deutsche Jugend über die Grenze gebrachten französischen Ideen. Von Friedrich Preusse	35— 62
Die Einheit des Gymnasialunterrichts. Ein Beitrag zur Centralisationsfrage. Von Dr. Dued, Prof. am Gymnasium in Sondershausen	83—104
Der Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen auf der höhern Bürger- schule. Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Friedrich-Wilh.-Schule in Stettin	105—126
Ueber das Buch: De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord par E. Rendu. Von Dr. F. J. Günther, Lehrer am R. Seminar in Barby	167—196
Zu Plutarch de Musica (über Terpanchos). Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin	197—207
Sucht-, Straf- und Arbeitssystem in der königl. preuß. Landesschule Pforta unter Jlgens Directorat in den Jahren 1824—1830. Aus den Papieren eines ehemaligen Alumnus dieser Anstalt	208—221
Der französische Unterricht in den Realschulen. Von Dr. Bücheler, Lehrer am Pädagogium in Esslingen	251—276
Die französische Sprachforschung im Gegensatz gegen die deutsche. Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin	277—287
Bemerkungen über das Darstellen in fremden Sprachen, besonders im Fran- zösischen. Von F. Schmeding, Lehrer an der höhern Bürgerschule in Oldenburg	315—333

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

- G. Riese, Das christl. Gymnasium. [Dr. Probsthan in Colberg.] 222—224
 Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. [Eggn.] 334—335

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Gesenius, Hebräische Grammatik von Rödiger.
 2. Dr. Levy, Elementarbuch der hebr. Sprache. [Corrector Dr. Mühlberg in Mühlhausen.] 127—130
 Fottenrott, Übungsbuch für den ersten Unterricht in der griechischen Sprache. [Derselbe.] 224—226
 Dr. Otto, Neues Lehrbuch der französischen Sprache. [Prof. Darbieux in Padamar.] 226—233
 Dr. Kühner, Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. [Prof. Dr. Dued in Sondershausen.] 233—235
 D.D. Müller und Jarnde, Mittelhochdeutsches Wörterbuch. [Professor S. Schweizer in Zürich.] 288—293
 Fr. Thiersch, Grammatik der Griech. Sprache für Schulen. [Dr. Volkmann in Stettin.] 336—346
 Baumlein, Griech. Schulgrammatik. [Dr. Ruthardt in Breslau.] 346—352
 1. Fischer, Compendium der lat. Sprache.
 2. Ellendt, Lat. Grammatik von Dr. Seyffert.
 3. Koch, Wörterbuch zu Virgil. [Prof. Dr. Dued in Sondershausen.] 352—354
 1. De Castres, Neue kritisch-vergl. Syntax der franz. Sprache.
 2. G. Schäfer, Der Brieffchüler. Mit Noten zum Uebersetzen ins Französische, von De Castres.
 3. L. Reignier, Grammatik der franz. Sprache.
 4. Atala-René, Zum Uebersetzen ins Französische.
 5. Dr. C. Plöb, Voyage à Paris. Sprachführer für Deutsche in Frankreich.
 6. Schmidt, Taschenbuch der engl. und deutschen Umgangssprache.
 7. Busch und Skelton, Handbuch der engl. Umgangssprache. [Dr. Robolſky in Stettin.] 354—363

II.

- Dr. J. Vernay, Joseph Justus Scaliger. [Dr. Grauloff in Greiffenberg.] 63—73
 Dr. Schubart, Beiträge zu einer Methodologie der diplomat. Kritik. [G.] 130—138
 Dr. Brückner, Hebräisches Lesebuch. [Dr. Mühlberg in Mühlh.] 235—237
 1. De Castres, Grundriß der französ. Pöteraturgeschichte.
 2. Ders., Bibliothéque de l'adolescence.
 3. Dr. Holzappel, Cours de Mythologie. Französische Lesebuch.
 4. Dr. Schwalb, Elite des classiques franç. VIII. Iphigénie en Aulide, trag. de Racine. [Dr. Robolſky in Stettin.] 363—366
 1. Sibeliſ, Cornelius Nepos.
 2. Ders., Tirocia. poet.
 3. Genthe, P. Virgilius zehn Eclogen. [Prof. Dr. Dued in Sondersh.] 366—368

III.

Dr. Herzfeld, Gesch. des Volks Israel. [Dr. Mühlberg in Mühlhausen.]	238—241
Grote, Wolfgang Rudolus	369—371
1. Dr. Lange, Leitfaden zur allgemeinen Geschichte.	
2. Bender, Die deutsche Geschichte.	
3. Romig, Zeittafeln der allg. Geschichte.	
4. Schuster, Tabellen der allg. Weltgeschichte.	
5. Wilhelm, Die vornehmsten Daten zc. [Director Dr. Campe in Greiffenberg.]	371—374
Dr. von Spruner, Historisch-geogr. Schulatlas	374—375

VI.

2. Blum, Volksnaturlehre. [Prof. Dr. Giesmann in Stettin.]	138—141
Dr. Giesmann, Vorbereitender Cursus der Experimentalphysik. [Eggen.]	293—294

VII.

3. Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. [Dr. Kengel in Zürich.]	294—302
---	---------

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

I.

Neue Lesebücher. 1. Münsterberger Volksschullesebuch. 2. Seltsam, Deutsches Lesebuch. 3. Kühn, Erstes Lesebuch. 4. Württemberger Lesebuch für evang. Volksschulen. 5. Herchenbach, Zweites Lesebuch. 6. Böhm, Lesebibel. 7. Stadtländer, Bibel. 8. Vertelt zc., Neue Lebensbilder I. 9. Freund, Erster Unterricht im Lesen und Schreiben. 10. Schulz, Schreiblese- und Elementarsprachbuch. 11. Wangemann, Hülfsbuch für den Sprech-, Schreib- und Leseunterricht. 12. Zimm, Pommer'sches Schul- und Hausbuch. [Dr. Günther in Barth.]	141—153
Sprachlicher Unterricht. 1. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht in der Bürgerschule. 2. Derselbe, Ergebnisse des grammatischen Unterrichts in der Bürgerschule. 3. Krause, Hochdeutsche Sprachlehre. 4. Der Sprachschüler. 5. Luz, Briefe und Geschäftsaufsätze. 6. Dr. Knoblauch, Lehrgang zum Unterricht in der deutschen Sprache. 7. Plüger, Samml. von Musteraufsätzen. [Ders.]	302—308
1. A. Enslin, Lieder eines Kindes. 2. D. Buhnheim, Dichtungen für das jüngere Kindesalter. [Ders.]	309

II.

Stranz, die Raumlehre für die Volksschule. [Ders.]	309—310
--	---------

III.

1. Goltsch, die Himmels- und Erklunde für Volksschulen. 2. Bräunlich, Das Wissenswerteste aus der Naturkunde, Geographie und Geschichte. [Ders.]	310
--	-----

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten

Philologische Miscellen.

1. E. Gerhard als Historiker	74
2. Friedrich Jacob	154
3. Spengel, Das philologische Seminar in München und die Ultramontanen	156
4. Gesammelte Abhandlungen von E. von Lasaulz	158
Gegenbemerkungen zu der Anzeige in der Päd. Revue 1855, Oct.-Nov., S. 276. Von Fr. Otto	160
Erwiderung von Dr. Schubart	164
Mehrere Stellen in Herodots Geschichte, verglichen mit ähnlichen und gleichen Stellen der heil. Schrift. Von Conrector Dr. Mühlberg in Mühlhausen	242
Geschichte und Kunst. Von Dr. Ertz, Prof. am evang. Seminar in Schöndthal	246
Historische Miscellen. Von E.	
1. Verdienen geschichtliche Compendien oder Geschichtstabellen den Vorzug?	
2. Ueber das Ethische in der Geschichte.	311
Das moderne Judenthum. Von Dr. C. Michelsen in Hildesheim	378

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. **M a g e r.**

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.



Dreißundvierzigster Band.

(Juli — December der ersten Abtheilung.)

B ü r i c h,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1856.

I. Abhandlungen.

Ueber mathematische Propädeutik.

Von G. Röttger, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Der mathematische Unterricht ist schon seit längerer Zeit ein integrierender Factor jedes gesunden Schulorganismus gewesen, doch hat besonders erst die neuere und neueste Zeit mit ihren naturwissenschaftlichen und industriellen Bedürfnissen und Erfolgen, vor allen Dingen aber mit ihrem bewußten oder unbewußten Verlangen nach Zucht der Gedanken, nach Strenge, nach Gliederung, nach Intensität gegenüber der verdünnenden Kraft vielseitigen Wissens ihm den curulischen Sessel zuerkannt. In allen Schulen, welche sich über dem Niveau der allgemeinen Volksbildung erhalten, gehört die Mathematik zur pädagogischen Aristokratie der Wissenschaften; Euklid, Pythagoras und Meier-Hirsch werden ebenso wie Nepos, Cäsar u. a. m. den Schüler als unvermeidliche Hindernisse in den Weg gelegt; und wenn es wahr ist, daß das Leben die wahre philosophische Akademie ist, und daß Platons Spruch *μηδεις εισιτω ἀγυμνητος* seine Geltung hat, so kann Niemand mehr, es sei denn ein entlausener Lehrling, unvorbereitet in dieselbe eintreten. Und dennoch, wenn man die Resultate mit Aufmerksamkeit verfolgt, das Verhältniß zwischen Ausgabe und Einnahme genau abwägt, so kann dem sorgfältigen und wahrheitsliebenden Buchhalter das Deficit in der Einnahme nicht entgehen, ja was noch schlimmer ist, er muß oft sehen, daß nur ein glücklicher Zufall den Bankerott verhindert hat. Das könnte hart erscheinen, aber werden die mathematischen Leistungen der meisten Schulen mit der verarbeiteten Kraft, mit der verbrauchten Zeit verglichen, bedenkt man, wie oft die goldenen Früchte der Mathematik nur oder doch zum Theil durch mathematischen Mutterwitz und nicht durch solide und bewußte Arbeit gepflückt werden, dann wird die Klage ihre Rechtfertigung finden. Hängt doch auch damit die so vulgäre und plausible Entschul-

digung der Schüler, des Publicums, ja selbst der Lehrer zusammen, daß zur Mathematik ein besonderes Ingenium, ein eigenthümliches Salz gehöre, und daß, wer dieses einmal nicht besitze, nichts leisten könne. Welcher Lehrer hat nicht die in den Conferenzen immer wiederkehrende Klage, daß sprachliche Lumina im mathematischen Labyrinth verlöschen, mit einem Achselzucken beantworten sehen; wie oft ist diese Erfahrung nicht schon stillschweigend zum Gesetz gestempelt, zu einem Gesetz, daß, wäre es unumstößlich, die pädagogische Polizei schon lange veranlaßt haben müßte, Mathematik und Mathematiker aus der Schulstube zu verweisen. — Ohne jetzt auf ein weiteres Detail einzugehen, glaube ich in jedem Lehrer die selbstgewonnene Ueberzeugung von diesen so traurigen Thatfachen noch einmal genügend hervorgerufen zu haben, daß ich sie einladen kann, die folgenden Zeilen mit sachlichem Interesse zu verfolgen. Freilich ist die Zahl pädagogischer Heilmittelanpreisungen in unsern Tagen nicht geringer, als die anderer Universalien, und unsere mehr als geschwähige Zeit weiß die Backen nicht weniger voll zu nehmen, um an der pädagogischen Börse zu haussiren oder zu fixen, als um an der commerciellen den Geschäftsfreund mit Actien anzuschmieren; da indeß, glücklicher Weise, die mathematische Kunst weniger an den Blähungen pädagogischen Humbugs leidet, als die anderer Wissenschaften, namentlich der neuern Sprachen und der Naturwissenschaften; da ferner in dem Folgenden weder eine Panacee anempfohlen, noch eine andere heruntergesetzt werden, sondern nur zu Versuchen, die sich auf Kritik und Erfahrung stützen, aufgefordert werden soll, so schmeichelt sich der Verfasser, die Aufmerksamkeit der geehrten Leser für einige Minuten zu fesseln. Nichts könnte ihm daher auch angenehmer sein, als daß die Versuche, auf die er hier aufmerksam macht, einer gründlichen Durcharbeitung unterworfen würden, und jeden Beitrag würde er mit um so größerm Dank entgegennehmen, je mehr dieser dazu Veranlassung gäbe, den mathematischen Elementarunterricht gründlich zu reformiren.

Ohne Zweifel können, wenn sich Uebelstände im mathematischen Unterricht herausstellen, nur die Elemente, welche diese Disciplin bedingen, daran Schuld haben. Das sind aber Mathematik, Schüler und Lehrer. Für die supponirten Schwächen könnten also diese Elemente, so wie deren Combinationen, im Ganzen sieben, als Gründe angeführt werden. Werden von diesen die ausgeschieden, welche in gleicher Weise auch den Unterricht in andern Wissenschaften untergraben müßten, so bleiben die Mathematik, das Verhältniß des Lehrers zur Mathematik, das des Schülers zu derselben, und endlich die Verbindung aller drei Elemente als die zu untersuchenden Punkte übrig. Was die Mathematik an sich betrifft,

so hat das Bewußtsein der Masse sie hinlänglich zum Sündenbock gestempelt, als daß es nicht auch dem Einzelnen bequem genug wäre, sich dem allgemeinen Geschrei zu assimiliren. * Allein mit oder gegen die Masse zu reden ist hier nicht Ort und Absicht; die Verständigen sind außerdem klar genug, daß nichts der Mathematik Immanentes ihrer Entwicklung im menschlichen Geiste entgegentritt. Wie sollten und könnten auch so ungeheure und so rapide Fortschritte in derselben gemacht sein und täglich noch werden! Freilich, wären es außerordentliche Geister absonderlicher Richtung, mathematische Selbstleuchter, nicht befähigt, sich und ihr Wesen auf natürliche Weise fortzupflanzen, sondern immer wieder durch *generatio æquivoca* entstehend, welche als Inhaber des durch die göttliche Ordnung begründeten Fideicommisses dieses auszubeuten verstanden, dann würde die Meinung der Masse eine gesündere und freundlichere Farbe gewinnen; aber wo hat je ein Genie, sei es auch noch so abstruser Art, Wege eröffnet, die nicht die nachseifernde, strebsame Menge, wenn auch mit langsamen, abgemessenen Schritten, betreten hat? — Ist nun die Mathematik nichts dem allgemein menschlichen Geiste Fernes, so ist auch kein Grund vorhanden, zu glauben, daß sie da keine Anknüpfungspunkte finde, wo Wollen und geistiges Handeln sich erst entwickeln. Doch eine Vertheidigung der Mathematik in dieser Beziehung ist deshalb weiter nicht nöthig, weil jede Abwehr einen bestimmten Angriff voraussetzt. Im Gegentheil, die Mathematik ist selbst die angreifende Macht, und sie muß siegreich sein, weil ihre innere Natur und der passive Widerstand ihrer Gegner sie zum Sieger zwingt.

Was den zweiten Punct, das Verhältniß des Lehrers zur Mathematik, anbetrifft, so ist, Gott sei Dank, die Zeit vorüber, wo man vermittelt des pythagoräischen Lehrsatzes, wie im trojanischen Pferd, sich in die Schule hineinziehen lassen und dann als mathematisch gewisster Odysseus sie erobern konnte. Unwissenheit der Lehrer, mag sie hie und da auch immer noch vorkommen, kann im Allgemeinen nicht mehr und wird auch wohl nirgends als Grund irgend welcher Unvollkommenheiten des Unterrichts angegeben werden.

Das Verhältniß zwischen Lehrer, Schüler und Mathematik, oder die Unterrichtsmethode, um den letzten Punct zuerst zu nehmen, ist gewiß in allen Fällen von der größten Bedeutung für die Erfolge. Wer wollte bestreiten, daß die Methode Schwierigkeiten heben, oder auch setzen könnte? Wie oft aber in dieser Beziehung mag gefehlt werden, mit welcher Be-

* Wenn in dem Folgenden das Wort »Mathematik, mathematisch« gebraucht wird, so bezieht sich dieses speciell auf die Geometrie.

stimmtheit man die Methode als Hauptübel bezeichnen kann, das anzugeben fehlt es dem Einzelnen im Allgemeinen zu sehr an einem richtigen Maßstabe. Sind nicht die meisten Verhältnisse zu individuell, als daß sie ihrem ganzen Wesen nach in ein allgemeines Schema hineinpassen? Ist es jedoch erlaubt, von den zahllosen, in die Welt geschleuderten Producten, von den aller Orten entstehenden Leitsäden des mathematischen Elementarunterrichts auf die Methode zu schließen, so kann es einen in der That nicht Wunder nehmen, wenn sie noch als im Kindheitszustande begriffen bezeichnet wird. Die meisten Lehrbücher sind doch gerade so eingerichtet, daß der Lehrer mit ihnen in die Schule geht, wie Diogenes mit der Laterne auf den Markt, nämlich um Mathematiker zu suchen, nicht um sie zu bilden. Das könnte hart und verlegend erscheinen, doch möge man mir zunächst das nicht als Annahme auslegen; im Großen und Ganzen wird sich sogar später eine Entschuldigung für diesen Punct finden. Aber nun die Beweise dafür.

Wird im Unterricht der Gang beibehalten, welchen die meisten Elementarbücher verfolgen, so werden dem Schüler der Reihe nach die Begriffe Punct, Linie, Fläche, Raum u. s. w. vorgeführt. Das hat natürlich für die Wissenschaft Sinn, ob aber für den Schüler? Mag die Definition noch so sinnvoll sein, mag der Lehrer noch so sehr zu Hülfe kommen, die Erfahrung und die Natur der Sache zwingen mich zu der Ueberzeugung, daß der Schüler sich dabei gerade soviel denkt und vorstellt, als wenn ihm die Hegel'schen Kategorien „Sein und Nichtsein“ demonstriert werden; er ist nicht im Stande, den offenbaren Widerspruch zwischen Begriff und Darstellung zu lösen; entweder gewinnt er von dem Begriff eine falsche, oder gar keine Vorstellung, oder er zieht aus der Vorstellung einen falschen, oder gar keinen Begriff; wenn er glücklich greift, so erfaßt er das Zeichen, den kleinen Aker, den schmalen Strich, für das Wesen des Punctes, der Linie, oder es geht ihm wie jenem Bergmann in einer Steigerschule, der, als er von einem einen Kreideflecker zeichnenden Obersteiger gefragt wurde, ob das ein Punct sei, antwortet: „Nein, das ist ein Fleck“; und der diese Antwort immer wiederholt, so lange der Lehrer den Aker verkleinert, und endlich, als dieser verschwindet, ausruft: „Nun ist es ein Punct.“ Denn erstens sind jene Begriffe in den meisten Büchern crasse Tautologien, und verständigen daher nicht — eine Blumenlese solcher mathematischen Weisheit wird Jeder ohne Mühe halten können —; zweitens schweben sie in einer so hohen geistigen Sphäre, daß nur wenige Augen, geschweige denn die der Schüler, sie wahrgenommen haben und überhaupt wahrnehmen können; endlich müssen, um Abstracta begreifen zu können, auch die Concreta,

aus denen jene abgeleitet sind, vorhergegangen sein; und das ist in der Regel nicht der Fall. — Sind nun auch die erwähnten Schwierigkeiten überwunden, oder, wenn man wahrer sein will, ist man glücklich an ihnen vorübergehuscht, so treten noch größere Uebelstände ein. Der Schüler soll jetzt die nicht verstandenen Begriffe entwickeln, individualisiren, und ihnen mit einem logischen und combinatorischen Bewußtsein gegenüber treten. Die Begriffe entziehen sich aber sowohl der Logik als auch der Combinatorik, theils weil sie eben nicht begriffen sind, theils ihrer eigenen mangelhaften Natur wegen; denn, wenn sie, was leider meistens der Fall ist, mehr oder weniger tautologisch sind, wo tritt da jene scharfe Sonderung ihrer Inhaltselemente ein, die zur logischen Entwicklung so außerordentlich nöthig und dienlich ist? Es weiß ja Jeder, der mit der Mathematik vertraut ist, wie schwer die Beweise der ersten Lehrsätze sind; das liegt aber lediglich in der Mangelhaftigkeit der Principien. Wäre es indeß auch möglich, ja factisch, daß die begriffliche Substanz so weit vom Schüler verdaut sei, um eine logische Kette zu gestatten, so bleibt das Experiment deßhalb noch immer sehr zweifelhaft, weil der Schüler ein logisches Bewußtsein mitbringen muß, was er nach dem gewöhnlichen Gang der Dinge nicht haben kann. Zwar ist das Logische ein thätiges Moment jedes Geistes, aber doch meistens und bei Schülern unserer Art gewiß ein unbewußtes; indessen an dieser Stelle der Mathematik, wie an jeder andern, wo die Ziele entfernter liegen und wo die Prämissen mehr oder weniger versteckt sind, wird Bewußtsein und Wille so in Anspruch genommen, daß ohne diese kein Schritt, der zum Ziele führe, gethan werden kann. Aber wo ist logisches Bewußtsein, wo logischer Wille, d. h. Wille zur Logik, beim Schüler? Freilich werden sie mehr oder weniger auch von jeder andern Disciplin vorausgesetzt und entwickelt; aber die Stufe, die der Knabe einnimmt, hat ihn noch nicht zu dem Grade geführt, den die Elementarmathematik von vornherein in Anspruch nimmt. Decliniren und Conjugiren, der Satz, die vier Species, Alles übt und verlangt Logik, aber nicht der Logik wegen, sondern um ihres eigenen Bedarfes willen, führt also auch nicht zum Bewußtsein. Endlich, obgleich es nur eine Logik gibt, so verlangt doch jede besondere Wissenschaft eine besondere Methode, d. h. einen besondern logischen Leib. Soll der Schüler nun in der Mathematik aufgehen, sich mit ihr identificiren, mathematisch empfinden, vorstellen, wollen, denken, so muß er dieses seines Leibes so vollständig Herr sein, daß keine Störung, keine Krankheit des mathematischen Lebens eintritt. Die Erfahrung gibt uns aber nicht die Möglichkeit, daß Jemand eines Leibes mächtig werde, den er nicht vom Entstehungsmomente an, wenn auch im embryonalen Zustande, besessen hätte.

Die Methode tritt jedoch vom Beginn des mathematischen Unterrichts so scharf, so entwickelt und so unabhängig von dem Bewußtsein des Schülers an ihn heran, daß dieser sie nothwendig seines eigenen Verstehens wegen entseelen und die Mathematik daher entleben muß. — Wenn nun zusammengefaßt wird, was im Großen und Ganzen die Methode dem Schüler bietet und von ihm verlangt, so gibt sie ihm erstens von vornherein einen Stoff, den er nicht versteht, zweitens fordert sie von ihm ein bewußtes Handeln, wozu ihm die Mittel, das Bewußtsein und die Absicht fehlen; ist das richtig, dann habe ich auch Recht, zu sagen, daß der Lehrer mit dieser und durch diese Methode gerade in die Schule geht, wie Diogenes auf den Markt. Zunächst freilich möchten mir noch mancherlei Entgegnungen werden, deren Kraft jedoch leicht zu brechen ist. Wie kommt es denn, werden die Gegner ausrufen, daß trotz dieser supponirten Uebelstände die Schüler in den höhern Classen Erfolge erzielen, deren Möglichkeit nach dem Vorgegangenen gar nicht zu ersehen ist? Darauf habe ich erstens zu erwidern, daß ich gewisse Erfolge gar nicht bestreite und auch im Anfang nur gesagt habe, daß sie im Verhältniß zu der verarbeiteten Kraft und der verbrauchten Zeit gering seien, zweitens, daß die Erfolge in den obern Classen nur lose zusammenhängen mit dem Unterricht auf der untern Stufe, und endlich daß, wenn dieser Zusammenhang ein inniger wäre, sie gewiß einen Grad erreichten, der allen gesunden Anforderungen genügen würde. Schon auf der Anfangsstufe gibt es einzelne Punkte, deren Verständniß von dem Schüler unter Umständen erzielt wird, dahin gehören z. B. die einfachen Lehrsätze, deren Beweis sich auf die Congruenz stützt. Wenn der Knabe ein mathematisches Interesse und logische Uebung genug besitzt, so wird es immer gelingen, ihm die Sätze vom gleichschenkligen Dreieck, von der Kreissehne u. s. w. so zu nähern, daß er sie endlich bis zu einem gewissen Grade begreift; und zwar geschieht dieß, weil der Stoff weit concreter ist und daher vorstellbarer, durchsichtiger, als der früher behandelte, und er versteht das Ganze bis zu den gebrauchten Prämissen hin; sobald die Prämissen nicht als einfache Facta, sondern als der Begründung bedürftige Meinungen betrachtet werden, löst sich die ganze Einsicht in ein bloßes Gefühl des Verständnisses auf. Je weiter der Schüler nun vorrückt, desto individueller und faßbarer wird der Stoff, desto weniger braucht er sich in einer zu abstracten Sphäre zu erhalten, desto mehr nähert er sich dem logischen Bewußtsein, desto mehr endlich wird ihm ein Licht aufgehen. Aber, man täusche sich nicht, es ist und bleibt immer eine gewisse Grenze der Einsicht; was jenseits der Grenze liegt, wird einfach als factisch bestehend angenommen, wofern dieses nicht mit den gereisten

Geistern noch einmal einer nähern Betrachtung unterworfen wird. Diese Grenze wird, wenn man genauer untersucht, gerade in dem Ende des Anfangsunterrichtes liegen. Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich anführen, daß, als ich eine neue Schule zu besuchen anfing, ich ohne irgend welche wissenschaftliche mathematische Vorbereitung von vornherein mit den Ähnlichkeitsätzen beginnen mußte, und daß es mir gar nicht so schwer wurde, mich mit der Zeit in den Unterricht zu finden. Das Vorangegangene nahm ich einfach als wahr an, ohne mich um die Begründung irgendwie zu kümmern; ich kam dabei im Ganzen besser weg, als diejenigen, welche mit dem bis dahin Erlernten in einem unfruchtbaren Hader lagen. Endlich möchte ich noch hinzufügen, daß selbst auf der obern Stufe die erlangte Einsicht oft eine scheinbare ist, ein Schein, der von dem Gedächtniß des Schülers hervorgerufen wird. Dieser Schein zerfällt, sobald irgendwie der Schüler produciren soll. Gerade der Kampf des Knaben der Anfangsstufe mit der Mathematik zwingt ihn, theils um sich selbst, theils um den Lehrer zu täuschen, dem Gedächtnisse mehr anzuvertrauen, als er sonst wohl thun würde. — Der Anfangsunterricht arbeitet also dem Folgenden nur in so fern vor, als er ein kleines Material, etwas, aber wenig, Logik und Combinatorik und eine Aufforderung an das Gedächtniß zur Wachsamkeit mit sich bringt. Und dazu werden mindestens zwei Jahre verwandt! Der arme Schüler, der von Quinta bis Secunda mit Wechselwinkeln gequält wird, muß im Grunde doch die tödtlichste Langeweile empfinden, sobald ihm nur von Mathematik geredet wird. — Wenn nun die Leistungen der obern Classen sich im Grunde nur wenig auf die der untern basiren, dann bleibt die Frage gerechtfertigt: wie groß müßten die Erfolge wohl sein, wäre der ganze Unterricht ein Guß und eine Form?

Aus dem Vorangeführten könnten Nichtkenner der Mathematik leicht den Schluß ziehen, daß der mathematische Unterricht nun eben von dieser Verständnißgrenze anfangen und das Vorhergehende als technisches Material dem Gedächtniß einverleibt werden müßte. Allein das ist nicht möglich, denn der Mathematik wäre der Boden unter den Füßen entzogen; die Verständnißgrenze der Mathematik können nur ihre Fundamentalprincipien bilden. Jeder pädagogische Werth müßte schwinden, wenn ein solches mechanisches Verfahren um sich griffe; in Fachschulen, wo nur eine bestimmte Menge des Wissens verlangt wird, mag diese Behandlung vielleicht die rechte sein, aber niemals in höhern Bildungsanstalten. Muß nun der Anfang einmal doch mit dem Punkte, der Linie u. s. w. gemacht werden, so ist damit die gebräuchliche Methode trotz der gerügten Mängel, natürlich abgesehen von einzelnen Absonder-

lichkeiten, vollständig entschuldigt. Es konnte ja auch gar nicht anders sein, da eine so exacte Wissenschaft, wie die Mathematik, wenig Willkür in der Behandlung übrig läßt. Methode und Inhalt sind wie Leib und Seele; hat die Seele erst einen vollkommenen Leib gefunden, dann sind beide unzertrennlich. In keiner Disciplin bleibt im Großen und Ganzen dem Lehrer so wenig zu thun übrig, als in der Mathematik, weil eben da Alles sich aus sich selbst erzeugt. Zu wünschen bliebe freilich, daß die Methode, die Form im Einzelnen bestimmter und schärfer ausgearbeitet würde, als bis jetzt geschehen.

Ist nun die Methode im Allgemeinen die richtige, treten aber, namentlich auf der untern Stufe, nach der jetzigen Art des Unterrichtsplanes nicht zu überwindende Uebelstände hervor, so folgt daraus, daß das Verhältniß des Schülers zur Mathematik ein falsches ist. Der Grund dieses pädagogisch abnormen Zustandes liegt darin, daß die Mathematik viel verlangt und der Schüler wenig bietet; die wissenschaftliche Mathematik kann aber um keinen Schritt weiter zurückgehen, also muß der Schüler ihr mehr entgegenkommen, als bis jetzt geschehen ist. Wie das geschehen kann und soll, ist der Zweck dieses Aufsatze.

Man vergegenwärtige sich noch einmal den Standpunct des Schülers beim Beginne des eigentlichen mathematischen Unterrichts; die Wissenschaft tritt mit der bestimmten Forderung an ihn heran, einen ganz abstracten und ihm fern liegenden Stoff mit Bewußtsein logisch und combinatorisch, mit andern Worten methodisch zu entwickeln; Stoff wie Methode sind indeß ihm mehr als böhmische Dörfer; der Unterricht selbst hebt diesen Gegensatz erst nach langer Zeit, innerhalb welcher die meisten verzagen und sich zurückziehen, auf. Daher muß die Propädeutik dieses Amt übernehmen. Weil der Gegensatz aber ein specifischer ist, so kann auch die Propädeutik nur Bezug nehmen auf die Art, d. h. auf die Mathematik; sie muß die Mathematik in ihrem Schooße tragen und sie allmählig aus sich entwickeln; Abstraction, Logik und Combination müssen an Stoffen mathematischer Natur geübt werden. Daß in der That das Bedürfniß einer solchen Propädeutik vorhanden ist, zeigt sich in der Einrichtung vieler Schulen, welche der Mathematik die sogenannte Raumlehre voranschicken. Ob indeß diese so benutzt worden, daß ein erfreuliches Resultat daraus gewonnen wurde, möchte ich aus dem Grunde bezweifeln, weil ja die angeregten Uebelstände trotz der vorhandenen propädeutischen Stufe nicht verschwunden sind. Schon die mangelhafte und kleine Litteratur dieser Disciplin läßt auf deren stiefmütterliche Behandlung schließen, und aus den vorhandenen Leitfaden selbst kann kein ihr günstiges Urtheil gewonnen werden. Meistens beschränkt sie

sich auf die Erklärung einiger späterhin vorkommenden termini technici, als da sind: Wechselwinkel, entgegengesetzte Winkel, rechte, spitze, stumpfe Winkel, gleichschenkliges Dreieck, gleichseitiges u. dgl. m.; oder in anderer Weise lehrt sie die verschiedenen einfachen Körper, so weit als thunlich, namentlich in Bezug auf die Zahl der Ecken, Kanten, Flächen unterscheiden. Ohne Zweifel gehört das Alles mehr oder weniger in den propädeutischen Unterricht, bildet aber gewiß nur einen kleinen Theil seines Inhalts. Wie indeß selbst dieser Stoff hie und da noch maltrairt wird, darüber darf man nur schweigen.

Wissen und Können knüpft an die durch die Sinne gewonnenen Wahrnehmungen an. Das wahre Nehmen eines Stoffes ist daher der wissenschaftliche Anfang jeder einzelnen Schuldisciplin, die Anfangsstufe jedes Unterrichts ist damit vorgezeichnet und begrenzt; aber es ist nicht allein Anfang einer Wissenschaft, sondern auch ein Fundament der Erziehung, der Zucht; denn ist der Wille des Menschen der Anfang und das Ende der Zucht, so tritt kaum auf einer andern Stufe die Zucht so in den Vordergrund, wie gerade hier. Wer Sinne hat, und das ist bei jedem Schulknaben vorauszusetzen, kann sie auch gebrauchen; es kommt nur auf den Willen an, dieß zu thun. Diesen Willen hervorzurufen, zu stärken, ist Hauptzweck der beginnenden Propädeutik; der erweckte Wille selbst ist hoher Gewinn für die Erziehung. Nirgends ist der Wille so controlirbar, nirgends durch so geringe Mittel zu erzwingen, wie hier. Demnach ist diese Stufe von hoher Wichtigkeit für den ganzen darauf folgenden Bau. — Die Wissenschaften theilen sich nun nach den Sinnen, die sie bei ihrem Beginne in Anspruch nehmen, in zwei Hauptclassen, in die des Ohres und in die des Auges, wosern man nicht die Gastrosophie als eine dritte Art einführen will, wozu indeß trotz mancher französischen Conversationsstückchen glücklicher Weise noch kein Grund vorhanden ist. Von diesen haben die des Ohres, die Sprachwissenschaften und was damit zusammenhängt, in vieler Beziehung in der Schule eine so vorzugsweise Geltung und auch eine so vollständige Entwicklung, daß über sie wenig zu sagen ist, zumal da der Zweck dieser Arbeit ein ganz anderer ist. Mit der Ausbildung dieser Wissenschaften ist auch im Allgemeinen eine Schärfung des Gehörsinnes eingetreten, welche mancherlei Erscheinungen erklären läßt. Die Wissenschaften des Auges, die Geographie, die Naturwissenschaften, die Mathematik stehen im Ganzen den vorigen trotz ihres gleichgeltenden Interesse im großen Publicum wie in der Schule nach; die Menge benützt sie höchstens zum Geldverdienst, die Schule achtet und duldet sie aus engherzigen Principien. Wird der Baum und die Frucht nicht besonders

geehrt, dann wird der Wurzel nicht die schuldige Nahrung gebracht. So ist auch der Gesichtssinn in seiner Bildung zurückgeblieben. Man frage einmal in einer Gesellschaft nach der Zahl derer, welche leiblich etwas Vorliegendes beschreiben oder zeichnen können, und vergleiche damit die Zahl derer, welche ein einfaches, kurzes Lied nachzusingen im Stande sind; wo das Deficit ist, mag Jeder selbst untersuchen; mir ist es ganz klar, daß es Liedersänger und Wortesplapperer mehr gibt, als Zeichner. Wird in beiden Fällen eine gleiche Ausbildung des Mundes und der Hand vorausgesetzt, so kann ein Zurückbleiben in den Leistungen nur in der mangelhaften Conception durch die Sinne gesucht werden, und dieser Mangel findet sich durchschnittlich beim Auge. Das Auge zum Sehen zu bringen und zu zwingen, ist die Hauptaufgabe der beginnenden Propädeutik; das Sehen muß geübt werden, theils des Sehens selber, theils der folgenden Stufe, der Abstraction, wegen; denn ohne Klarheit und Sonderung der Sinnesindrücke kann dem Knaben keine Abstractionsthätigkeit zugemuthet werden. Sehen ist also die vorwiegende Thätigkeit des Knaben dieser Ordnung. Aber was soll gesehen werden? Uebt der Schüler nicht schon das Auge beim Lesen, Schreiben, im geographischen, naturhistorischen Unterricht, späterhin noch mehr im Zeichnen? Gewiß, doch ist hier, mit Ausnahme der beiden letztern Disciplinen, der Gesichtssinn nicht um seinerwillen in Thätigkeit, nicht des Sehens, sondern des Verstehens wegen; nur willkürliche Symbole werden beim Lesen und Schreiben gesehen. Für die Mathematik ist es aber allein von Bedeutung, die Form selbst, abgesehen von deren sonstigem Inhalt, so zu versinnlichen, daß die Abstraction sich an ihr nach allgemein geistigen Gesetzen, nicht nach äußerlich gegebenen, vollziehen kann, daß sie ein bebautes Feld, keine tabula rasa vorfindet. Die zu sehenden Formen sind durch den Inhalt der Mathematik selbst, so wie durch die Anforderung jeder gesunden Pädagogik, daß das Voranzuschickende dem Nachfolgenden vorbaue, und daß der Inhalt des Unterrichts klar und einfach sei, überhaupt dem Standpuncte des Kindes entspreche, vollständig bestimmt. Der Raum, der Punct, die Linie u. s. w. können nicht Stoff sein, denn erstens gibt es dabei in der That wenig, oder gar nichts zu sehen, zweitens bieten sie der folgenden Stufe, der Abstraction, keine Anknüpfungspuncte, weil sie selbst die abstractesten Abstracta sind. Auch Naturobjecte sollen nicht Gegenstand des Unterrichts sein, da das Formale bei ihnen oft in den Hintergrund gedrängt und durch Zufälligkeiten verwischt und deformirt, auch die Aufmerksamkeit leicht abgelenkt wird, und da die Formen selbst zu complicirt sind. So bleiben denn nur die einfachen Körperformen, Würfel, Prismen u. s. w.

übzig, und in der That möchte sich so leicht kein passenderer Stoff für die Anforderungen an diese Stufe finden. Die Form dieser Körper selbst ist ihr wesentlicher Inhalt, sie ist klar und so streng gegliedert, daß die Abstraction ein so scharf hervortretendes Concretum vorfindet, wie selten wo; endlich enthält sie alle Elemente der spätern mathematischen Behandlung. An den einfachen Körpergestalten muß demnach das Sehen geübt werden. Wie im Einzelnen das geschehen kann, mag hier unerörtert bleiben, da auch die ganze Behandlung enge Grenzen hat. Man fürchte nicht, daß dieser Unterricht etwas Langweiliges und Ermüdendes habe; er bietet so viel Abwechslung, daß der Schüler mit immer gespanntem Interesse dem Lehrer folgt. Als Leitfaden empfehle ich den von Fresenius * Noch hinzusetzen will ich, daß der Lehrer eine leichte Controle seines Unterrichts in dem Zeichnen findet, eine Controle, die außerdem das für sich hat, daß sie dem Schüler sehr angenehm ist, wie ich es aus eigener Erfahrung weiß. Was dem Ohre der Mund, das ist dem Auge die Hand. Ob jemand richtig gehört, kann augenblicklich nur durch das Wiedergeben des Gehörten geschlossen werden; ebenso gibt die Zeichnung erst einen richtigen Maßstab ab, ob wirklich richtig gesehen ist, denn eine Beschreibung hängt von noch vielerlei Umständen ab, die namentlich beim Kinde größtentheils fortfallen. Doch nicht allein der Controle wegen muß das Zeichnen hier schon eingeführt werden, sondern auch um der Mathematik willen. Das Zeichnen ist für die Mathematik nicht weniger, als das Sprechen für eine Sprache. Natürlich muß von einer Schönheit der Zeichnung abgesehen werden, da dem Kinde die Handfertigkeit abgeht, doch läßt sich auch hier schon Vieles erreichen. Das Sehen, die einfachen Körper, das Zeichnen sind demnach die Elemente der ersten propädeutischen Stufe; wie sehr diese Stufe nicht allein der Mathematik, sondern auch allen andern Disciplinen vorarbeiten muß, brauche ich kaum zu sagen. Die andern Wissenschaften des Auges, die Geographie, die Naturwissenschaften können gar keinen andern Anfang haben, als den vorgezeichneten; für sie ist die mathematische Propädeutik allgemeine Propädeutik und sie können kaum diesen Unterricht entbehren. Die Wissenschaften des Ohres, also hauptsächlich die Sprachen, müssen einen großen Gewinn schon dadurch haben, daß der Sinn, zu dessen Sphäre auch die meisten ihrer Objecte gehören, geschärft, daß mithin auch bestimmter empfunden wird.

Die zweite Stufe des Unterrichts ist durch die erste vorgeschrieben.

* Die Raumlehre eine Grammatik der Natur. Von C. Fresenius. Frankfurt a. M. Brenner.

Nachdem ein gewisses Quantum, und zwar ein alle Besonderheiten umfassendes Quantum, des mathematischen Stoffes in scharfen Ab- und Umrissen geworfen ist, tritt ein innerer geistiger Factor ihm gegenüber; er entnimmt zuerst das Gewonnene dem sinnlichen Rahmen und überträgt das Bild auf das geistige Auge; damit beginnt die Abstraction. Wahrnehmung hört auf, die Hauptthätigkeit zu sein; das Wahrgenommene wird jetzt vorgestellt; das Vorstellen selbst tritt in den Vordergrund, und von dem Vorgestellten aus schreitet die mathematische Propädeutik weiter. Innerhalb des Vorgestellten, weil es alle Elemente in Completen enthält, findet sich mancherlei Gleichartiges; dieses Gleichartige wird seinem Wesen nach untersucht und einem Begriff subsumirt. So werden allmählig die Elemente aus ihren Verbindungen herausgelöst. Das ist der Kern der zweiten vorbereitenden Stufe. Das Vorstellen ist dem Kinde nichts mehr Fremdes, denn ein Sehen ohne das unmittelbar darauf erfolgende Vorstellen ist nicht möglich, oder hat wenigstens gar keinen Werth; jedoch ist es immerhin von Wichtigkeit, darauf hinarbeiten, daß die Vorstellung auch wirklich dem sinnlichen Eindruck und daher dem äußerlich gegebenen Objecte adäquat sei. Während früher das physische Sehen geübt wurde, soll jetzt das intellectuelle hervorgerufen und verstärkt werden. Am leichtesten und einfachsten geschieht dieß, indem man die früher real vorliegenden Objecte entfernt und nun an dem Bilde operiren läßt, oder daß man mit Unterstützung der wirklichen Körper Verhältnisse untersucht, welche dem sinnlichen Auge mehr oder weniger verborgen sind, wie z. B. die Achsen, die Diagonalen u. s. w. Auch in diesem Theile des Unterrichts finden sich für die Erziehung und die Zucht wesentliche Momente, weil er eine Spannung und Aufmerksamkeit fordert und veranlaßt, die von dem gedeichlichsten Erfolge sein müssen. Ist die Vorstellungsfähigkeit nun zu dem Grade erstarkt, welcher eine vollständige Klarheit des wirklich Vorgestellten erwarten läßt, dann beginnt die Abstraction. Hier treten eigenthümliche Schwierigkeiten für den Lehrer ein, dadurch natürlich auch für den Schüler, doch nicht so vorwiegend, daß sie nicht von diesen überwunden werden könnten. Die Schwierigkeit liegt auch nicht in dem Abstrahiren selbst, denn es liegen, wenn eine klare Vorstellung vorhanden ist, eine Menge von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten so klar am Tage, daß sie leicht zu sonderu und begrifflich zu fixiren sind. Je weiter man aber vorschreitet in der Abstraction, je mehr nähert man sich einer Grenze, über welche hinaus es sich schwer entscheiden läßt, was denn nun am Ende übriggeblieben ist. Es geht daher, wie dem californischen Goldgräber, der eine Maschine zur Trennung der Goldkörner von dem Flußsande

erfunden und wirklich seinen Zweck bis auf einen Punct erreicht hatte; er hatte nämlich von Anfang an vergessen, den Cylinder so einzurichten, daß nach vollendeter Operation auch das Gold herausgenommen werden konnte. So war er im Besiz des Goldes, war aber nicht im Stande, es zu gebrauchen; er mußte die Maschine zerschlagen, und dabei fiel das Gold wieder in den Sand; die Arbeit fing also von Neuem an. Aehnlich dringen Lehrer und Schüler auf dem Wege der Abstraction bis zu den mathematischen Elementen vor; aber sie bleiben gerade vor ihnen stehen; sie erkennen, daß über ihren Standpunct hinaus etwas sein muß, was indeß nicht genau fixirt werden kann. Das ist die Grenze, wo möglicher Weise die Speculation dem Lehrer zu Hülfe kommen kann, und wo der Lehrer dem Schüler einfach die Resultate derselben, natürlich in einer ihm verständlichen Weise, mittheilen muß; der Schüler wird schon, nachdem er auf seinem Wege gesehen hat, worauf es eigentlich ankommt, dieselben verstehen. Freilich tritt hier der Uebelstand ein, daß die Speculation sich so wenig genügend mit diesem Zweige des Wissens beschäftigt hat, und daß sie außerdem jetzt hinreichend verrufen ist, um Jeden von ihr abzuhalten. Deshalb sind alle Begriffe, die an der Spitze der Mathematik stehen, eigener Art; entweder es wird von einem Etwas nur ausgesagt, es sei nicht dieses und nicht jenes; was es nun selbst sei, bleibt verborgen; oder mit richtigem Instincte, aber unglücklichem Erfolge, wird gesagt, das Etwas sei nur es selbst, nichts anderes. Das ist gewiß richtig, sobald dieses Etwas wirklich ein Element für den menschlichen Geist ist, aber für den Schüler in Worten ausgedrückt ist der Begriff (und da fühlt der Schüler genauer als mancher Lehrer) eben kein Begriff, sondern nur eine Tautologie. Da nun die Elemente bis jetzt noch nicht begrifflich zu erfassen sind, so kommt man am besten fort, selbst wenn man glaubt, daß dieß noch geschehen könne, dem Schüler sie nur als einfache undefinirbare Elemente, als *universalia ante rem*, zu übergeben. Der erste Schritt der wissenschaftlichen Mathematik bringt ihn so wie so wieder in das Bereich des wirklich von ihm auf dem Abstractionswege Erlebten; die Elemente selbst sind ja auch gar nicht Stoff der mathematischen Thätigkeit, sondern nur die aus ihrer Verbindung hervorgehenden Verhältnisse. Die Schwierigkeiten, die sich vorfinden, tangiren auf diese Weise gar nicht den Schüler; die Abstraction wird eben bis zu der erwähnten Grenze vollzogen, und das ist und bleibt die Hauptsache. Wie nun im Einzelnen die Methode für diese Stufe einzurichten ist, wage ich jetzt noch nicht zu entscheiden, da erstens dazu eine langjährige Praxis gehört, die in diesem Falle ich noch nicht habe, und da endlich die Ziele der Abstrac-

tion noch in einer solchen Unbestimmtheit schwimmen, daß schon dadurch die Wege der einzelnen Lehrer nothwendig sehr verschieden sein müssen. Vielleicht findet sich mir später die Gelegenheit, die ganze mathematische Propädeutik, so wie die Mathematik selbst im Einzelnen genauer methodisch auszuarbeiten — Auch für diese Stufe ist das Zeichnen noch etwas Wesentliches; die Zeichnung ist eine wesentliche Stütze für die Vorstellung theils für den Schüler selbst, um Dunkelheiten zu heben, theils für den Lehrer der Controle wegen. Recht geschickt könnte der eigentliche Zeichenunterricht nun als Folge dieser Stufe in den Unterrichtsplan verflochten werden; leider stehen aber die meisten Zeichenlehrer jedem pädagogischen Plane und jedem Schulorganismus so fern, daß an eine Entwicklung des Vorbereiteten nicht zu denken ist.

Die analytisch-inductorische Propädeutik hat mit diesen beiden Stufen ihr Ende erreicht; der Schüler ist aus der Wahrnehmung heraus durch die Vorstellung hindurch vermittelt einer abstrahirenden Thätigkeit zu den Puncten gelangt, mit welchen die wissenschaftliche Mathematik wieder beginnt. Der synthetische Proceß könnte nun im stetigen Rücklauf allmählig dem Schüler das naturwissenschaftlich Erfahrene von dem geistigen Lichte beschienen vorführen; doch treten hier die früher erwähnten Umstände ein, welche einen Aufschub dieses Verfahrens verlangen. Schon die Abstraction nimmt die logische Thätigkeit des Schülers in Anspruch, da nur nach Gesetzen der Logik abstrahirt werden kann, doch ist der Zwang zur Logik ein so strenger und so umfassender, daß der Schüler eben nicht anders handeln kann, als wie er handelt. Gleiches und Verschiedenes tritt so scharf und so entschieden hervor, daß der Schüler, ohne sich eines innern logischen Verhältnisses bewußt zu sein, doch logisch operiren muß; die Natur des vorgestellten Stoffes nöthigt ihn zur normalen geistigen Thätigkeit. Ganz anders ist es auf dem synthetischen Gebiet; dort steht der Schüler in Mitten einer Menge von Facten, zu deren Combination ihn nur eine entfernter liegende logische Beziehung veranlaßt; er hat aus einer Reihe von Combinationen eben die herauszusuchen, welche zum Zwecke führen. Es bleibt ihm also eine Wahl überlassen, bei der auch das Sprichwort: „Wer die Wahl hat, hat die Qual“, seine Geltung findet. In seinem Geiste ist aber die Combinationsreihe eine so wenig vollständige, daß gerade die Verbindungen, auf die reflectirt werden muß, fehlen können; hat er jedoch die Kette vervollständigt, so fehlt ihm größtentheils doch der Sinn, die bewußte Absicht, welches Glied derselben er denn nun ergreifen soll, um zum Ziele zu gelangen. Soll also der synthetische Unterricht von Erfolg sein, so muß dafür gesorgt sein, daß die Zahl der möglichen Verbindungen,

natürlich ebenso diese selbst, ihm gegeben sind, und daß endlich der
 Wahl durch logische Beschränkung eine Grenze gesetzt ist. Daraus er-
 geben sich die beiden folgenden und letzten Stufen der pädagogischen
 Propädeutik: eine Stufe der Combinatorik und eine der Logik. In der
 ersten könnte der Gang des Unterrichts ein zweifelhafter in so fern sein,
 als man entweder wirklich combiniren und aus dieser Thätigkeit die
 Combinationsgesetze abstrahiren läßt, oder indem man nach den von
 vornherein gegebenen Gesetzen zum Operiren zwingt. Mir scheint die
 zweite Art die bessere zu sein und zwar aus folgenden Gründen. Setzt
 man auch eine möglichst große Gewandtheit in der Combination beim
 Schüler voraus, so reicht, wofern er noch nicht im Besitz der betreffenden
 Gesetze ist, doch diese immer noch nicht so weit, daß man gewiß sein
 kann, er habe das Gebiet der Möglichkeiten erschöpft. Die sichere Hand
 des Lehrers wird freilich den Knaben, so lange sie ihn hält, wohl bis
 zur Vollständigkeit führen; sobald die Hand ihn aber verläßt, tritt eine
 Unbestimmtheit ein, welche der Controle sich entzieht. Aus dieser Unge-
 wißheit nun Normen zu ziehen, wäre meines Erachtens mindestens ver-
 geblich. Und selbst, wollte man die Gesetze der Combinatorik der Zu-
 kunft überlassen, wie mit deren innerer Begründung es jedenfalls ge-
 schehen muß, so bliebe immer der Hauptpunct unerledigt, nämlich der,
 daß die Schüler befähigt sind, alle möglichen Verbindungen gegebener
 Elemente aufzustellen. Man gebe daher dem Schüler ohne Weiteres,
 oder wenigstens ohne tiefern Beweis, die Regeln, nach welchen er ver-
 fahren muß, wie dies etwa in Müllers vortrefflicher Arithmetik geschieht.
 Nach einiger Uebung mit den allgemeinsten Elementen — Buchstaben
 — wird der Knabe gewiß sie anzuwenden verstehen, und nun kann
 man zu den Complexionen geometrischer Objecte schreiten; nebenbei wird
 dieses Wissen von großem Interesse und von großer Wichtigkeit für die
 Arithmetik sein. Angeknüpft können an diesen Unterrichtszweig noch die
 nöthigen termini technici werden; dem Schüler wird eingeprägt, daß
 es für gewisse häufig vorkommende Combinationen auch besondere Na-
 men gibt. Die bloßen Verbindungen geometrischer Elemente haben indeß
 keinen Sinn, wenn sie nicht in der Vorstellung als wirklich Verbundenes,
 als ein Bild erfaßt sind. Alle Verbindungen sind daher auf das innere
 Auge, und von diesem auf das sinnliche zu projectiren, die Zeichnung
 muß endlich resultiren; doch darf sie eben nur als eine von äußern
 Einwirkungen freie Thätigkeit hervorgehen; keine Vorzeichnung ist vor-
 handen. Dadurch gewinnt der Unterricht an Mannigfaltigkeit und In-
 teresse, welches nicht da sein würde, wollte man sich nur auf ein ab-
 stractes Combiniren von Elementen beschränken, und hat einen hinläng-

lichen Stoff, um ein halbes Jahr auszufüllen. — Als Schluß der mathematischen Propädeutik tritt nun die Logik auf; sie ist ein wirklicher Schluß, weil sie die letzte Lücke ausfüllt, und weil sie das höchste Maß der möglichen Kraft in Anspruch nimmt. Man glaube nicht etwa, daß hier dem Schüler Logik in dem gebräuchlichen Sinne des Wortes gelehrt werden soll, ich bin weit davon entfernt; dennoch hat die von mir vorgeschlagene Disciplin einige Aehnlichkeit damit. Was nach der philosophischen Manier constructiv erlangt wird, soll hier in kleinem Maßstabe, vielleicht auf eine rechtmäßigere Weise, inductorisch erreicht werden. Der Unterricht muß da beginnen, wo er die meisten Anknüpfungspunkte findet, d. i. in der allgemeinen Grammatik. Das Urtheil und seine Form, der Satz, sind im Anfang die Elemente. Besonders ist auf die scharfe Trennung des Subjectes vom Prädicat zu achten; es ist zu zeigen, daß das Subject immer ein Vorausgesetztes sei, und daß das Prädicat nur unter Umständen seinem ganzen Umfange nach dem Subjecte zukommt, mithin also Umkehrungen nur zuweilen gestattet sind. Auf inductorischem Wege kommt man so zu den Urtheilsformen. Dabei hat man natürlich von Spitzfindigkeiten gänzlich abzusehen, auch ist vollständig hinreichend, wenn der Schüler mit dem allgemein bejahenden und verneinenden und dem besonders bejahenden und verneinenden Urtheil vertraut ist. Der Stoff für diese Formen kann aus den verschiedensten Zweigen des Wissens genommen werden, doch würde es gut, ja nöthig sein, allmählig der Mathematik ihre Rechte zukommen zu lassen. Die einfachen Lehrsätze der Planimetrie geben hinlänglich Gelegenheit zu dahin gehörigen Betrachtungen. An die Urtheilsformen anschließend geht der Unterricht zu den Urtheilscombinationen, Schlüssen über; dem Schüler wird eine Reihe von Schlüssen vorgelegt, deren Richtigkeit ihm in die Augen springt; andere Schlüsse — natürlich formell derselben Natur —, aus denen sich ein Fehler herausfühlen läßt, zwingen der Kritik wegen zu einem Vergleich mit den als richtig angenommenen; die Abweichung wird erkannt, sei es mit Hülfe des Lehrers oder von dem Schüler allein; durch die Sondernung und die eingehende Betrachtung wird dann endlich die Form als das Kriterium der Richtigkeit aller Schlüsse derselben Natur gefunden, die Form der einzelnen Schlußglieder, wie des Schlußgebäudes. Der richtige Tact des Lehrers vermeidet vor allen Dingen dabei ein die jugendlichen Geister verwirrendes Philosophiren; es kommt nur auf eine erfolgreiche Analyse eines grammatischen Ganzen dabei an. Die Zahl der vorkommenden Begriffe wird festgestellt, wie ihre Stellung innerhalb der Prämissen und der Conclusion. Für die folgenden Zwecke ist es nun vollständig genügend, die Form des *modus ponens* und des *modus*

tolleus, besonders des ersten, als Schema dem Schüler verständlich zu machen. Ist man dieses Verständnisses sicher, so treten allerlei Uebungen ein, welche die Form verflüssigen sollen. Der Lehrer gibt zwei von den drei Sätzen eines Schlusses und läßt daraus den dritten bilden; mit einem Worte, er construirt einen beliebigen, wo möglich jedoch mathematischen Stoff nach der gegebenen Form. Dem Schüler stoßen dabei im Anfang manche Schwierigkeiten auf, die durch vielfältigste Exercitien wegzuschaffen der Lehrer sich nicht scheuen muß. Die Bemühung des Knaben, der formellen Natur der Aufgabe gemäß jeden Buchstaben eines vorkommenden Begriffes auf einen andern Satz des Schlußganzen zu übertragen, führt auf grammatische Ungeheuerlichkeiten; dabei zeigt es sich, daß z. B. dem in dem Untersätze als Prädicat wiederkehrenden Subject des Obersatzes ein Ausdruck gegeben werden kann, welcher nicht Buchstabe für Buchstabe demselben im Obersätze gleicht, ohne jedoch der Richtigkeit Abbruch zu thun. Auf diese Weise verschwindet die Steifheit und Ungelehrsamkeit in der Sprechweise des Knaben. Sind die einfachen Schlüsse nun hinreichend klar und geläufig geworden, so werden die einfachsten Soriten als Objecte des Unterrichts behandelt; sollten sie in ihrer strengen formellen Gliederung dem Schüler zu schwer fallen, so kann man auch allenfalls davon ablassen; es genügt dann eine möglichst geschickte Aneinanderreihung von Einzelschlüssen. Auch hier muß der Stoff der Mathematik entnommen werden; einmal der doch später verlangten Uebung an diesem Stoff wegen, andernfalls auch, damit der Schüler das Erlernte nicht wieder vergißt. Als Schluß dieser Stufe und des ganzen propädeutischen Unterrichts soll endlich dem Knaben eine einfache und kurze Theorie des Beweises gegeben werden, natürlich nur seiner Verständnißkraft angemessen. Das wird am besten geschehen, wenn man ihm formell ganz durchsichtige kurze Beweise vorlegt, und dann zeigt, wie vermitteltst der Analysis und der Combination und auf logischem Wege in dem Vorausgesetzten, dem Subject des zu beweisenden Lehrsatzes, das Prädicat sich als Inhaltsmoment vorfindet. In den dann mit Hülfe der Schüler auszuführenden Beweisen ist zunächst besonders auf die Trennung des Subjects vom Prädicat des zu beweisenden Satzes zu achten; das Subject wird als Vorausgesetztes allein gesetzt, dann die Frage aufgestellt, ob das Prädicat dem Subjecte zukomme. Bei dem Beweise selbst wird von dem Vorausgesetzten ausgegangen — Hülfsconstructionen müssen möglichst vermieden werden —; das Vorausgesetzte wird seiner Natur nach untersucht — Analysis —; die Inhaltselemente werden combinirt, und mit Hülfe der durch den Zweck und durch den logischen Willen bestimmten Combinationen in ganz formeller, logischer Gliederung wird der

Beweis endlich vollzogen. Die letzte Conclusion, dem gegebenen Subjecte kommt das gegebene Prädicat zu, beantwortet dem Schüler die aufgestellte Frage. Stoff genug bietet wiederum die Mathematik; die Beweise der Sätze: Scheitelwinkel sind gleich; wenn die gleichliegenden Winkel gleich sind, sind die Wechselwinkel gleich u. s. w., sind so einfach, daß sie auch in ihrer ganzen Strenge dem Schüler nicht entgehen. So soll nun nach meiner Ansicht die letzte Stufe beschaffen sein. Ich will keine Philosophie, keine philosophische Propädeutik den Quartanern dociren, das sei ferne von mir; aber es ist nöthig, ihnen ein Schema zu geben und verständlich zu machen, das sie später anzuwenden fortwährend gezwungen sind. — Das klingt wieder versänglich; schematisch, mechanisch. Diese Worte liegen ja so nahe, daß ein Mißverständniß eintreten könnte. Aber der Unterricht ist deßhalb nicht mehr schematisch, mechanisch als jeder andere, weil er ein Schema — selbst die wissenschaftliche Logik, wenigstens deren Resultate sind nichts anderes — zum Object hat. An diesem Schema können sich die schematischsten und auch die geistreichsten Lehrer, um den jetzt gebräuchlichen Gegensatz zu bewahren, die Zähne stumpf beißen, aber, wenn sie wollen, auch schärfen.

So vorbereitet kann der Schüler nun getrost den wissenschaftlichen Unterricht beginnen; den ersten Grad der pythagoräischen Toga hat er erreicht, und die Mathematik ist ihm nicht mehr jener Fremde, den er von sich stieß und verlachte, weil er ihn nicht verstand.

Den Einspruch möchte ich zuletzt noch heben, daß die Mathematik, wenn ihr die mathematische Propädeutik in dem oben erwähnten Sinne vergönnt würde, sich andern Disciplinen gegenüber zu breit mache. Zwei Stunden in jeder Classe von Sexta bis inclus. Quarta werden ihr, denk ich, auch die enragirtesten Feinde derselben gönnen; zwei Stunden in Sexta für die Stufe der Wahrnehmung, zwei in Quinta für die Abstraction, zwei in Quarta für Combination und Logik, das ist gewiß für sie nicht zu viel und für uns nicht zu wenig.

Zum Schluß kann ich nun noch den Wunsch nicht unterlassen, daß die höhern Stufen die untern berücksichtigen, und das nicht fallen lassen möchten, was dort so mühsam erworben ist. Doch ist dem Wunsche schon hinlänglich Genüge geschehen, wenn die Elementarmathematik ihrer selbst und der ganzen mathematischen Wissenschaft wegen eine wissenschaftlichere, consequentere und klarere Bearbeitung findet, als bis jetzt geschehen ist.

Zu Plutarch de Musica.

Von Dr. H. Volkmann, Lehrer an der Gr.-W.-Schule in Stettin.

(Fortsetzung. Vergl. Päd. Rev. Bd. 42, S. 197 ff.)

Wenn sich in den moralischen Schriften Plutarchs eine große Ungleichheit im Stil, im Satzbau und in der Periodologie vorfindet, so daß es als sehr bedenklich erscheinen muß, aus bloß stilistischen Gründen über Aechtheit oder Unächtheit einer Plutarchischen Schrift zu entscheiden, so ist es dieselbe Ungleichheit, daselbe Schwanken im Einzelnen, welches der Texteskritik im Plutarch große Schwierigkeiten bereitet. Es finden sich da nicht wenig kleinere, an und für sich unbedeutende Punkte, meist orthographischer Art, bei denen die gänzliche Inconsequenz, sowohl von Seiten des Schriftstellers als auch der Handschriften, den Herausgeber in Verlegenheit setzt. Hierhin gehören unter anderem das Schwanken im Gebrauch des Apostrophs; das Zueinschreiben adverbialer Ausdrücke, deren erster Theil aus einer Präposition besteht, wie καὶ ὅλον neben κατόλον; die Zulässigkeit übelklingender Hiäte; denn ob die Gesetze über den Hiatus, welche S i n t e n i s für die Biographieen Plutarchs aufgestellt hat, auch ohne weiteres auf dessen moralische Schriften anzuwenden sind, muß einer genaueren Untersuchung vorbehalten bleiben. Hierhin gehört ferner die Schreibung mit ττ statt σσ, γινομαι statt γιγνομαι, οὐδεὶς und μηδεὶς statt οὐδεὶς und μηδεὶς u. A. m. Daß die Formen οὐδεὶς und μηδεὶς bei den Schriftstellern nach Alexander dem Großen mehr und mehr vorkommen, zeigt Lobed Phryn. p. 182. Für Dionysius von Halikarnas ist zu bemerken, daß die Haupthandschrift, der codex Gihisianus, diese Formen fast überall mit δ schreibt, wo die übrigen Handschriften θ haben. Auch bei Plutarch findet sich die letztere Schreibart überwiegend in den schlechteren Handschriften, doch haben es auch die besseren dann und wann. Zu den von Wytttenbach im Verikon angegebenen Stellen ist unter anderen hinzuzufügen aus vorliegender Schrift οὐδεὶς c. 33, οὐθέν c. 5, μηθενὶ c. 41, μηθέν de an. procr. p. 1015 B, non posse suav. p. 1086 D. Etwas wichtiger sind schon die Fälle, in denen es sich um die Anwendung eigentlich Attischer statt der gewöhnlichen Wortformen handelt, und umgekehrt, z. B. τέλειος de mus. c. 36, eigentlich eine jonische Form für das gewöhnlichere τέλειος, die sich auch sonst bei Plutarch an einzelnen Stellen findet; dann διπλασίονι λόγῳ c. 22; διπλασίῳν statt διπλάσιος ist

bei Späteren sehr gewöhnlich; Beispiele gibt Struve Opusc. II, 235. cf. Robesp. Phryn. p. 411. Plutarch hat in dieser Art *πολλαπλασιών* reg. et imp. ap. 191 C. u. a. a. D, die man bei Wytttenbach im Verikon findet (*εἰκοσαπλασιών* de fac. in orb. 925 C steht jetzt in der Pariser Ausgabe nicht mehr).

Sieht man von solchen Kleinigkeiten ab, über welche eine genauere Beobachtung des Plutarchischen Sprachgebrauchs in den meisten Fällen Auskunft geben wird, so gehören die Handschriften für die *Moralia* des Plutarch überhaupt nicht zu den besten, wie sie denn alle aus einer bereits an vielen Orten verdorbenen Urhandschrift scheinen geflossen zu sein. Sie enthalten zahlreiche Lücken, Stellen in denen die ursprüngliche Wortstellung verändert ist, größere oder kleinere Interpolationen. Wenn sich dieß dem Kritiker schon von selbst bemerklich macht, so wird es noch durch einzelne Randglossen der Handschriften selbst bestätigt, von denen Dübner in der Vorrede zum zweiten Band der *Moralia* p. 2 aus dem Cod. A (Paris. Reg. 1671. Saec. XIII) zu p. 412 A folgende mitgetheilt hat: τὸ χωρίον τοῦτο ἀσαφέστατόν ἐστι, διὰ τὸ πολλὰ τοῦ διαφθαρέντα τὰ τῶν παλαιῶν ἀντιγράφων μὴ δύνασθαι σώζειν τὴν συνέχειαν τοῦ λόγου· καὶ εἶδον ἐγὼ παλαιὰν βιβλον. ἐν ᾗ πολλὰ τοῦ διαλείμματα ἦν, καὶ μὴ δυνήθέντος τοῦ γράφοντος εὑρεῖν τὰ λείποντα, ἐλπίσαντος δὲ ἴσως εὐρήσειν ἄλλαχού, ἐνταῦθα μέντοι κατὰ συνέχειαν ἐγράφη τὰ διαλείποντα, τῷ μηκέτι ἐλπίδας εἶναι τὰ λείποντα εὐρεθήσεσθαι. τοῦτ' αὐτὸ τοίνυν χρὴ νοεῖν καὶ πανταχοῦ τοῦ βιβλίου ἐνθα τις τοιαύτη ἀσάφεια εὐρίσκεται. Es ist demnach klar, daß sich in den kleineren Schriften Plutarchs viele Stellen finden werden, für deren richtige Lesart eine weitere Vergleichung der Handschriften keine große Ausbeute geben wird, bei denen sich also der Herausgeber rein auf Conjecturalkritik angewiesen sieht. Gerade in der Schrift de Musica ist dieß um so mehr der Fall, als der Inhalt derselben wohl den wenigsten Abschreibern von Interesse und verständlich war. Es sei mir daher vergönnt, im Folgenden einige Stellen der Art aufzuzählen.

Cap. 6: νόμοι γὰρ προσηγορεύθησαν, ἐπειδὴ οὐκ ἐξῆν παραβῆναι καθ' ἕκαστον νενομισμένον εἶδος τῆς τάσεως. τὸ γὰρ πρὸς τοὺς θεοὺς ὡς βούλονται ἀφροσιωσάμενοι, ἐξέβαινον εὐθύς ἐπὶ τε τὴν Ὅμηρον καὶ τῶν ἄλλων ποιήσιν. Da es dem Plutarch darauf ankömmt, die strenge Tradition der alten Musiker hervorzuheben, die sich durchaus keine Abweichung von dem einmal Herkömmlichen erlaubten, so scheinen die Worte ὡς βούλονται, wofür der Concinnität halber wohl ὡς ἐβούλοντο zu lesen, bloß durch Abschreiber-Irrthum hinter τὸ γὰρ πρὸς θεοὺς gekommen zu sein — ist doch ἀφροσιωσάμενοι neben ὡς βούλονται eine

Art *contradictio in adiecto* — und hinter *παραβῆναι* ihren richtigen Platz zu finden: νόμοι γὰρ προσηγορεύθησαν, ἐπειδὴ οὐκ ἐξῆν παραβῆναι ὡς ἐβούλοντο καθ' ἕκαστον νενομισμένον εἶδος τῆς τάσεως. Was die Sache anlangt, so ist die von Plutarch gegebene Erklärung des Wortes νόμος jedenfalls die richtige, mit welcher Suidas übereinstimmt: νόμος ὁ κιθαρωδικὸς τρόπος τῆς μελωδίας ἁρμονίαν ἔχων τακτὴν καὶ ῥυθμὸν ὠρισμένον. Eine reine Spitzfindigkeit ist es nach Bernhardy Gr. Litt. II, 1 S. 554, wenn es bei Arist. Probl. XIX, 28 heisst: διὰ τί νόμοι καλοῦνται οὕς ἄδουσιν; ἢ ὅτι πρὶν ἐπιστάσθαι γράμματα ἤδον τοὺς νόμους (Geiese), ὅπερ ἐν Ἀγαθύρσαις ἔτι εἰώθασιν; καὶ τῶν ὑστέρων οὖν ὠδῶν τὰς πρώτας τὸ αὐτὸ ἐκάλεσαν, ὥσπερ τὰς πρώτας. Eine dritte noch falschere Ableitung des Wortes gibt Phot. e Proclo p. 523: ὁ μέντοι νόμος γράφεται μὲν εἰς Ἀπόλλωνα, ἔχει δὲ τὴν ἐπωνυμίαν ἀπ' αὐτοῦ νόμιμος (νόμος) γὰρ ὁ Ἀπόλλων ἐπικλήθη. Denn was wäre dann von dem Ueprung der νόμοι αὐλωδικοὶ zu halten, da sich nicht nachweisen läßt, daß auf die Flötenmusik der Name νόμος erst von der Kitharodik übertragen sei?

Ἐποiehθη δὲ καὶ τὸ σχῆμα τῆς κιθάρας πρῶτον κατὰ Κηπίωνα, τὸν Τερπάνδρου μαθητὴν. Da uns hier nicht gesagt wird, welcher Art die vom Kepion herrührende Lesbische Cithar, die sogenannte κιθάρα Ἀσίας gewesen sei, welche Form (σχῆμα) sie gehabt habe, so scheint im Texte vor κιθάρα etwas ausgefallen zu sein. An die sieben-saitige Cithar ist hierbei schwerlich zu denken. Denn auf wie schwachen Füßen die bei Neueren gangbare Annahme stehe, Terpander habe die sieben-saitige Cithar erfunden, glaube ich bereits in der vorigen Abhandlung gezeigt zu haben. Die folgende Erklärung des Namens ἐκλήθη Ἀσίας διὰ τὸ κεχρησθαι τοὺς Λεσβίους αὐτῇ κιθαρωδοὺς πρὸς τῇ Ἀσίᾳ κατοικοῦντας ist jedenfalls die richtige, wenn auch nicht allgemeine des Alterthums. Der Scholiast zu Apoll. Rhod. B, 777 p. 429, 16 Keil. sagt: καὶ ἡ κιθάρα Ἀσία λέγεται, ἐπεὶ ἐν Λυδία πρῶτον εὐρέθη, was ausführlicher im Et. M. p. 153, 31, vgl. Zonar. p. 318, lautet: εἴρηται δ' Ἀσιατὶς ἡ τριχορδὸς κιθάρα, ὅτι ἐν τῇ Ἀσίᾳ πόλει τῆς Λυδίας, κειμένη ἐν Τρωίᾳ τῆς Λυδίας, πρῶτον εὐρέθη, ἢ ἀπὸ Ἀσίου τοῦ Λυδοῦ. Ueber die verschiedenen Namensformen s. Næke Choeril. p. 114. Daß ein Schüler Terpanders nichts mit einer dreisaitigen Kithara zu thun haben kann, liegt auf der Hand. Auch Strabo X p. 471 führt diesen Namen als Beweis für die asiatische Abkunft der Kitharmusik an, eine Annahme, die aber nur in so weit Geltung erlangen kann, als ein Zusammenhang zwischen Thracien und Phrygien nachweisbar ist; vgl. Hæck Kreta I, S. 225 ff.

Cap. 8: γέγονε δὲ καὶ Σακάδας Ἀργεῖος ποιητὴς μελῶν τε καὶ ἐλεγείων μεμελοποιημένων ὃ δ' αὐτὸς καὶ ποιητὴς ἀγαθὸς καὶ τὰ Πύθια τρις νενικηκὼς ἀναγέγραπται. Statt ποιητὴς, was dem Zusammenhange nach als eine unnütze, unerträgliche Wiederholung erscheint, ist, zumal bei der Erwähnung der Siege des Sakadas in den Pythien, offenbar αὐλητὴς zu lesen. Vgl. Paus. X, 7, 3: ἀνηγορεύθησαν δὲ νικῶντες Κεφαλλήν τε ὃς λάμποι κιθαρωδία, καὶ αὐλωδὸς Ἀρκὰς Ἐχέμβροτος, Σακάδας δὲ Ἀργεῖος ἐπὶ τοῖς αὐλοῖς· ἀνείλετο δὲ ὁ Σακάδας οὗτος καὶ ἄλλας δύο τὰς ἐφεξῆς ταύτης Πυθιάδας. Ferner Paus. IX, 30, 2, wo Sakadas geradezu αὐλητὴς genannt wird.

Cap. 9: ἦσαν δὲ οἱ περὶ Θαλήταν τε καὶ Ξενοδάμον καὶ Ξενοκρίτον ποιηταὶ Παιάνων. Wie in den Scholien zum Pindar, so schwanken auch bei Plutarch die Handschriften zwischen Xenokritus in diesem und Xenokrates im folgenden Capitel. Einen Dichter Xenokrates führt aus Aristorenus Diog. Laert. IV, 2, 13 an, doch ist dieser Umstand zu wenig entscheidend. Dasselbe Schwanken mag sich auch bei anderen Personen dieses Namens gefunden haben. Demnach ist der Bildhauer Xenokrates bei Diog. l. l. wohl identisch mit dem Xenokritus bei Paus. IX, 14, 4.

Cap. 10: ἐν δὲ τῷ ὀρθίῳ (νόμῳ) τῇ μελοποιίᾳ κέχρηται, καθάπερ οἱ ἀρμονικοὶ φασιν οὐκ ἔχομεν δ' ἀκριβῶς εἰπεῖν οὐ γὰρ εἰρήκασιν οἱ ἀρχαῖοι τι περὶ τούτου. Diese gewöhnliche Lesart ist offenbar verdorben, denn es versteht sich von selbst, daß man bei einem Musikstudium auch Melodie anwenden muß, und es bedarf dabei weder der Citate, noch der kritischen Bedenken. Es ist vielmehr zu lesen: εἰ δὲ τῷ κτλ., und δὲ hinter ἔχομεν zu tilgen: „wir können nicht genau angeben, ob er sich bei seinen Compositionen auch des νόμος ὀρθίος bedient habe, wie die Harmoniker angeben, denn die Alten haben hierüber nichts berichtet.“ Die Notiz scheint aus Aristorenus geflossen, der bekanntlich die Harmoniker häufig citirt; οἱ ἀρχαῖοι würde mit auf Glaucus zu beziehen sein, dessen Angaben Plutarch immer größeren Glauben schenkt.

ἥρωικῶν γὰρ ὑποθέσεων πράγματα ἐχουσῶν ποιητὴν γεγονέναι φασιν αὐτόν. Diese Worte sind ohne Sinn: Statt πράγματα wollte daher Burette Mém. de l'Acad. T. X p. 308 φρονήματα lesen, so daß der Sinn wäre: „denn man sagt, daß er zu seinen Gesängen einen heroischen Stoff gewählt und ihn auf eine hochtrabende, schwülstige Weise behandelt habe“. Aber wer die Proprietät von φρόνημα bedenkt, dem muß diese Conjectur sehr unglücklich vorkommen. Vom stolzen Schnauben eines Pferdes wird es gebraucht bei Aesch. Sept. 230. 460. Soph. El. 717. Xen. eq. 11, 12. Vom Prahlen der Kinder auf den vornehmen

Stand ihrer Eltern bei Plut. puer. ed. c. 2 cf. Wyttenb. ad h. l. p. 70. Das Geppert, die altgr. Bühne p. 30 n. 5, über diese Stelle bemerkt, ist unverständlich und hilft zu nichts. Plutarch will jedenfalls auch beim Fenofritus nachweisen, daß seine Dichtungen eher für Hyporchemen als Pāane zu halten seien; dazu war nichts geeigneter, als auf das Element einer mimischen Darstellung in ihnen aufmerksam zu machen. Denn in beiden Gattungen war der poetische Gehalt so ziemlich derselbe, aber beim Hyporchem war der Tanz die Hauptsache, während dieser beim Pāan zurücktrat; außerdem hatte das Hyporchem mimische Darstellung, welche beim Pāan wegfiel; endlich scheint das Hyporchem auch Einzelgefänge gehabt zu haben. Das Hyporchem wollte ein Mittelglied zwischen Orchestif und Poesie sein, Plut. Quæst. Symp. IX, 15 p. 748, eine Absicht, die dem Pāan fern lag; bei der musikalischen Ausführung eines Hyporchems kamen außer den Flöten auch Lyra und Kithara zur Anwendung, nach Luc. de salt. 16, wenn diese Stelle als historisches Beleg dienen kann. Vergl. über den Unterschied beider Dichtungsarten Bæckh de metr. Pind. p. 202, ausführlicher Bernhardt Gr. Litt. II, 1 S. 356 ff. Nach alledem ist an vorliegender Stelle statt *πράγματα* vielleicht *δράματα* zu lesen. Daß man aber Dichtungen, welche heroisch-epische Stoffe in dramatisch-lyrischer Form behandelten, geneigt sein mußte, für Dithyramben zu halten, wie es im Folgenden heißt, liegt auf der Hand. Vergl. was bei Ulrichi Gesch. d. hell. Poes. II S. 472 mit Berufung auf Welcker in John's Jahrb. 1829, I S. 166 über diese Stelle gesagt ist. Schließlich ist bloß noch zu bemerken, daß die Worte *πράγματα ἐχουσῶν* in Amhot's Uebersetzung weggelassen sind.

Cap. 15: *Ὀλυμπον γὰρ πρῶτον Ἀριστοξένος ἐν τῷ πρώτῳ περὶ Μουσικῆς ἐπὶ τῷ Πύθωνι φησιν ἐπικηδεῖον αὐλῆσαι Αὐδιστί. εἰδὶ δὲ Μελανιππίδην τούτου τοῦ μέλους ἄρξασθαι φασι.* Falls der Name des Melanippides an dieser Stelle nicht corrupt wäre, so würde schon die bloße Möglichkeit einer solchen Annahme, dem Melanippides aus so junger Zeit eine Erfindung beizulegen, die andere vom Olympus herleiteten, ein positives Zeugniß für das unsichere und unzuverlässige unserer Nachrichten über die alte griechische Musik abgeben. Wahrscheinlich aber steht in *Μελανιππίδην* der Name des Anthippus. Denn im Folgenden ist zu lesen: *Πίνδαρος δ' ἐν Παιᾶσιν ἐπὶ τοῖς Νιόβης γάμοις φησὶ Αὐδιον ἁρμονίαν πρῶτον διδασθῆναι ὑπ' Ἀνθίππου.* Zwar fehlen die beiden letzten Worte in den Handschriften, so weit diese vorliegen. Allein Burette führt sie aus der lateinischen Uebersetzung von Balgulus an und Bergf poett. lyr. p. 224 hat sie daher mit Recht in den Text aufgenommen. Vergl. Poll. IV, 78: *σύντονος λυδιστί, ἣν*

Ἀνθίππος ἐξεῦρεν. Uebrigens darf man die Stelle nicht so verstehen, als ob Anthippos bei der Hochzeit der Niobe die lydische Tonart zuerst gebraucht habe, sondern ἐπὶ τοῖς Νιόβης γάμοις gehört zu ἐν Παιᾶσιν; Bindar gedenkt in einem Pöan, in welchem er auf die Geschichte von Niobes Hochzeit zu sprechen kommt, des Anthippos als des Erfinders der lydischen Tonart. Wenn Ulrici S. 592 die ersten Worte so erklärt, Melanippides habe wahrscheinlich die Besiegung und Tödtung des pythischen Drachen zuerst auf der Flöte allein, Olympos dagegen in einem Flötenliede dargestellt, so will mir das wenig zusagen.

Cap. 17: πάντῳ γὰρ προσέσχε τῇ μουσικῇ ἐπιστήμῃ Πλάτων, ἀκουστῆς γενόμενος Δράκοντος τοῦ Ἀθηναίου καὶ Μετέλλου τοῦ Ἀκραγαντίνου. Weßhalb Wytttenbach zu dieser Stelle bemerkt: non est dubium, quin auctor scripserit, certe scribere debuerit, Δάμωνος, itaque verti — sieht man nicht ein. Denn Olympiodor v. Plat. c. 2 sagt ausdrücklich: μουσικῆς δὲ διδάσκαλον ἔσχε Δράκοντα τὸν Δάμωνος μαθητὴν; das folgende μέμνηται δὲ τούτου ἐν τῇ Πολιτείᾳ bezieht sich auf Damon. Aber von einem Lehrer des Plato in der Musik, Namens Metellus aus Agrigent, schweigen die Nachrichten der Alten, wie sie überhaupt keinen andern als Drako kennen. Statt Μετέλλου ist wohl Μετάλλου zu schreiben, wodurch man wenigstens einen griechischen, in Sicilien gebräuchlichen Namen erhält, statt eines römischen, der jedenfalls in der Zeit in Sicilien nicht vorkommen konnte. Sonst könnte man auch Τελλίου vermuthen, was ein agrigentinischer Name sein würde. Denn einen reichen Agrigentiner Τέλλιος, mit der Variante Τελλίας, ausgezeichnet durch seine Gastlichkeit und Freigebigkeit, der bei der Belagerung seiner Vaterstadt durch die Karthaginienser in den Flammen eines Tempels seinen Tod fand, c. 406 a. Chr., kennen Diod. XIII, 83. 90. Athen. I, 4 a und daraus Suidas v. Ἀθηναίος.

Cap. 18: μαρτυρεῖ γοῦν τὰ Ὀλύμπου τε καὶ Τερπάνδρου ποιήματα καὶ τῶν τούτοις ὁμοιοτρόπων πάντων τρίχορδα γὰρ ὄντα καὶ ἅπλᾳ διαφέρει τῶν ποικίλων καὶ πολυχόρδων. Statt τρίχορδα ist ὀλιγόχορδα zu lesen. Denn es wäre mehr als lächerlich, anzunehmen, Terpander und seine Nachfolger hätten Compositionen für dreisaitige Instrumente verfaßt; ὀλιγόχορδα empfiehlt sich sowohl wegen des vorausgehenden ὀλιγοχορδίας, als auch wegen des folgenden πολυχόρδιον; übrigens geht dieß Wort lediglich auf die Compositionen Terpanders, während beiden, sowohl denen des Terpander als denen des Olympos, die Eigenschaft der Einfachheit zukommt.

Cap. 20: τῷ γὰρ χρωματικῷ γένει καὶ τῷ ῥυθμῷ τραγωδία μὲν οὐδέπω καὶ τήμερον κέχρηται, κινῶρα δὲ πολλαῖς γενεαῖς προσ-

ῥυτίρα τραγωδίας οὕσα ἐξ ἀρχῆς ἐχρήσατο. In dieser Lesart sind die Worte τῷ ῥυθμῷ offenbar falsch. Nach des Valgulus Uebersetzung ist τῷ ἐναρμονίῳ zu schreiben, nämlich γένει. Unter κιθάρα ist die sitharodische Musik zu verstehen. Uebrigens beweist diese Stelle, daß auch dieses Capitel, wie das meiste in vorliegender Schrift, aus dem Aristoteles ausgeschriben ist. Denn nur dieser, der bekanntlich ein Feind aller musikalischen Neuerungen war und sie als nicht vorhanden betrachtete, konnte behaupten, das chromatische Geschlecht werde in der Tragödie nicht angewandt, eine Behauptung, die für einen Späteren geradezu lächerlich gewesen wäre. Denn das chromatische Geschlecht wurde in der Tragödie zuerst eingeführt von Agathon, wie Plut. Quæstl. conv. III, 1 berichtet. Es ist dieser Agathon kein anderer, als der bekannte Tragödiendichter, der Sohn des Atheners Lisamenos, der wegen seiner Weichlichkeit oft von den Komikern verspottet wurde, und mit Euripides an den Hof des Königs Archelaos ging, Schol. Luc. Rhet. Præc. § 11, Cramer Anecd. IV, 269. Er war zugleich Flötenspieler und zwar huldigte er der modischen Richtung, Zenob. I, 2: *Αγαθώνιος αὐλῆσις ἢ μαλακῇ καὶ μῆτε πικρά, μῆτε χαλαρά, ἀλλ' ἐνκρατος καὶ ἡδίστη. κρηται δὲ ἀπὸ Ἀγάθωνος αὐλητοῦ, ὃς ἐπὶ μαλακίᾳ ἐκωμωδεῖτο*, cf. Leutsch. ad h. l. Das chromatische Geschlecht war nach Einigen vom Olympus erfunden, nach Anderen von Epigonos; daß Eysander von Sicyon, ein Musiker der ältesten Zeiten, in ihm Melodiceen gesetzt habe, sagt Athen. XIV, 363 A. Jedenfalls war es keine Erfindung der attischen Periode, und etwaige Angaben, die dieß zu bestätigen scheinen (nach Boethius sollte Timotheus das chromatische Geschlecht erfunden haben), wollen wohl nur besagen, daß es besonders von den attischen Dithyrambikern, im Gegensatz zu Simonides, Pindar und den älteren Tragikern, angewandt wurde. Von ihnen mag es Agathon angenommen haben, der bekanntlich auch sonst den Neuerungen der jüngeren Dithyrambiker zugethan war. Wenn man auch nicht geradezu die einzelnen Theile seines Gesangs in des Aristophanes Thesmophoriazusen für dithyrambische ἀναβολαὶ halten will, so muß man sich doch, wegen ihrer großen Verwandtschaft damit, bei ihnen vor allzufühnen Aenderungen zu Gunsten einer strengeren Metrik hüten, wie richtig Warren, über das Verhältniß des Plat. Sympos. zu den Thesm. des Arist. (Kendtsburger Programm 1853) S. 8 bemerkt hat.

Cap. 21: αὐτίκα Τηλεφάνης ὁ Μεγαρικὸς οὕτως ἐπολέμησε ταῖς σύριγξιν, ὥστε τοὺς αὐλοποιοὺς οὐδ' ἐπιθεῖναι πώποτε ἔασεν ἐπὶ τοὺς αὐλοὺς. Die Stelle scheint corrupt, denn was heißt σύριγγας ἐπιθεῖναι ἐπὶ τοὺς αὐλοὺς, da doch beide Instrumente nimmermehr mit

einander materiell vereinigt werden konnten? Denkt man aber an eine Begleitung des Flötenspiels durch Syringen, so müßte mindestens *αὐλητὰς* statt *αὐλοποιούς* stehen. Daß die Syringen am pythischen Agon neben den Flöten zur Anwendung gekommen sind, läßt sich aus den sonstigen Angaben der Alten nachweisen. Ueberhaupt fehlten Syringen bei einem, wie wir sagen, vollständig besetzten Orchester nicht; so wurden bei pantomimischen Vorstellungen außer Flöten, Cithern und Cymbeln auch Syringen angewandt, Luc. salt. 68. Uebrigens läßt es sich nicht ermitteln, ob die verschiedenen Flötenspieler mit Namen Telephanes alle ein und dieselbe Person bezeichnen; der hiesige könnte noch am ersten zusammenfallen mit dem von Demosth. Mid. p. 520 erwähnten. Einen Telephanes aus Samos, dem von Kleopatra, der Tochter Philipps, auf der Straße von Megara nach Korinth ein Grabmal gesetzt war, erwähnt Paus. I, 44, 9; wahrscheinlich derselbe, der in seiner Jugend mit Stratonikus verkehrte, Athen. VIII, 351 e.

Cap. 21: *ἐτίμων γοῦν τὴν ῥυθμικὴν ποικιλίαν, καὶ τὰ περὶ τὰς κρουσματικὰς δὲ διαλέκτους τότε ποικιλώτερα ἦν*. Daß die Lesart *κρουσματικὰς* der Pariser Handschrift der gewöhnlichen vorzuziehen sei, bemerkte schon Whittenbach. Ihr ist Bape im Wörterbuch gefolgt, wo er *κρουματικὰς διαλέκτους* erklärt „der Ausdruck im-Spielen der Instrumente“. Ich glaube aber kaum, daß *διαλέκτους* in dieser übertragenen Bedeutung sich hinlänglich sicher stellen lasse; jedenfalls kann man sich dafür nicht auf c. 36 berufen. Wahrscheinlich ist daher zu lesen *περὶ τὰ κρούματά τε καὶ διαλέκτους*, und das letztere Wort wirklich auf die Dialektverschiedenheit in den melischen Texten zu beziehen.

Οἱ μὲν γὰρ νῦν φιλομαθεῖς, οἱ δὲ τότε φιλόρρυθμοι. Das Wort *φιλομαθεῖς* steht, wenn es eigentlich verstanden wird, in der Bedeutung „wißbegierig, doctrinæ studiosi“ in keinem Gegensatz zu *φιλόρρυθμοι*. Die Erklärung aber *doctrinæ ostentatores*, die Whittenbach im Lexikon gibt, ist gegen alle Analogie, wenn sie auch in den Sinn gut paßt. Statt *φιλομαθεῖς* scheint gestanden zu haben *φιλόμυθοι*, ein Wort, das Plut. de auid. poett. 11 p. 30 D: *τὸν μὲν φιλόμυθον μὴ λανθάνειν τὰ καινῶς ἱστορούμενα καὶ περιττῶς*, selbst gebraucht, — welches einmal in *φιλόμαθοι* verderbt die weitere Corruptel in *φιλομαθεῖς* leicht nach sich ziehen konnte. Daß aber Aristoxenus der Philorhythmie der Alten die Philomythie seiner Zeit entgegengesetzt habe, in welcher Dithyrambiker so gut wie Tragiker viel an den Mythen änderten und oft ganz entlegene Mythen herbeizogen, ist zum mindesten nicht unwahrscheinlich. Sachlich ist noch anzuführen Arist. Probl. XIX.

31: διὰ τί οἱ περὶ Φρόνιχον μᾶλλον ἦσαν μελοποιοί; ἢ διὰ τὸ πολλαπλάσια εἶναι τότε τὰ μέλη τῶν μέτρων ἐν ταῖς τραγωδίαις;

Cap. 25: Ἀλλὰ μὴν καὶ αἱ αἰσθήσεις αἱ τοῖς σώμασιν ἐγγινόμεναι διὰ τὴν ἁρμονίαν, αἱ μὲν οὐράναι θεῖαι οὔσαι, μετὰ τοῦ αἰσθῆσιν παρεχόμεναι τοῖς ἀνθρώποις, ὄψις τε καὶ ἀκοή, μετὰ φωνῆς καὶ φωτὸς τὴν ἁρμονίαν ἐπιφαίνουσι. Hier scheinen die Worte διὰ τὴν ἁρμονίαν am unrechten Orte zu stehen und vielmehr hinter αἰσθῆσιν zu setzen zu sein.

Cap. 28: καὶ τὸν Μιζολύδιον δὲ τόνον ὅλον προσεξευρησθαι λέγεται καὶ τὸν τῆς ὀρθίου μελωδίας τρόπον τὸν κατὰ τοὺς ὀρθίους πρὸς τὸν ὀρθιον σημαντὸν τροχαῖον. Fast alle Herausgeber haben diese Worte für verborben gehalten und sind der Meinung gewesen, durch Schuld der Abschreiber habe sich eine grundlose Wiederholung in den Text eingeschlichen. Burette verbesserte τὸν κατὰ τὸν ὀρθιον καὶ τὸν σημαντὸν τροχαῖον. Ihm ist Dübner gefolgt. Indes, da sich aus einem etwaigen Schwanken der Handschriften nichts, was auf eine Corruptel der angegebenen Art hinwiese, entnehmen läßt, so ist wohl einfacher zu ändern: πρὸς (τε) τῷ ὀρθίῳ (καὶ τὸν) σημαντὸν τροχαῖον. Man darf gar nicht etwa denken, daß bei dieser Lesung ein Wort überflüssig stände. Denn höchst wahrscheinlich hatten die zu Ehren der Athene componirten νόμοι ὀρθιοὶ ihren Namen ursprünglich nicht vom Rhythmus, sondern vom homerischen Vers JI. A, 10:

ἐνθα στᾶσ' ἦνσε θεὰ μέγα τε δεινόν τε

ὀρθί', Ἀχαιοῖσιν δὲ μέγα σθένος ἔμβαλ' ἐκάστω —

vergl. Suid. v. Ἀλέξανδρος und ὀρθιασμάτων. Es gab auch orthische Nomen in daktylischem Rhythmus, wie man aus c. 7 ersieht; diese waren von Olympus ausgegangen. Andere hatten jedoch trochäische Rhythmen und als dies allgemeiner wurde, so bekam der Rhythmus vom Nomos den Namen ὀρθιος, nicht aber umgekehrt, wie Hesych. und Suidas angeben. Demnach besagt die Stelle folgendes: Terpander soll diejenige Art des Nomos Orthios erfunden haben, welche aus τροχαῖοι ὀρθιοὶ bestand, und außer den τροχαῖοι ὀρθιοὶ auch σημαντοὶ gebildet haben. So hat diese Stelle auch Kossbach Rhythmik S. 100 verstanden, Terpander solle die Weise der ὀρθιος μελωδία nach orthischen Rhythmen und nach Analogie des Orthios auch den trochæus semantus erfunden haben. Was überhaupt unter troch. orth. und semantus zu verstehen sei, hat derselbe S. 99 richtig angegeben, wenn er sagt: Beide Rhythmen sind nichts als gedehnte Kolossen in langsamster ἀγωγή. Trägt ein gedehnter Kolossus auf der ersten Länge den Ictus, so ist er ein trochæus semantus; hat er ihn auf der zweiten, so ist er ein orthios. — In den

unmittelbar darauf folgenden Worten ist nach Wytttenbachs Conjectur *ἔτι* statt *εἰ* zu schreiben

Πρώτῳ δ' αὐτῷ τὰ ἑπτά καὶ τὰ τετράμετρα καὶ τὸ προκρητικὸν καὶ τὸ προσοδιακὸν ἀποδέδοται. So die Handschriften, aus deren Fesart Burette, dem Liebel Archil. p. 36, Hoeck Kreta III p. 358 und Bernhardt gefolgt sind, *κρητικὸν* machte. Allerdings widerspricht dieß dem gründlichen Bericht des Glaufus in c. 10, demzufolge der kretische Rhythmus erst durch Thaletas um Ol. 40 angewandt wurde. Allein das kommt öfter bei Plutarch vor, daß er sich widersprechende Notizen unbewußt nebeneinander stellt, und gerade das vorliegende Capitel, in welchem Plutarch schlechteren Gewährsmännern folgt, enthält manches, was den gründlicheren Berichten früherer Capitel widerspricht. Dagegen liest Ritschl Rhein. Mus. N. F. I S. 285 τὸ προκρητικόν, als Bezeichnung des trochäischen Tetrameters, welchen die alten Metriker aus einem iambischen Trimeter und einem diesem vorgelegten Kretifus herleiten, Terent. Maur. v. 2280 sqq., M. Victorin. p. 2572, Rufin. p. 2708. 9. Die sprachliche Möglichkeit aber, daß προκρητικόν nicht nothwendig das zu sein brauche, was vor dem Kretifus ist, sondern auch das, vor dem der Kretifus ist, was voran den Kretifus hat, scheint Ritschl durch den Namen πρόβραχος für einen aus — — — — bestehenden Fuß bei Diomed. p. 478 außer Zweifel gesetzt. Dann sei τὰ τετράμετρα vorher entweder erklärendes Glossem, oder ein Schreiberversehen für τὰ τρίμετρα, gerade die berühmteste und unbestrittenste aller Erfindungen. Denn daß diese schon im Vorhergehenden erwähnt sei, thue hier nichts zur Sache, wo Plutarch dreierlei aus verschiedenen Berichten geschöpfte Angaben (1. ἀλλὰ μὴν καὶ Ἀρχιλοχον — κροῦσιν, 2. πρώτῳ δ' αὐτῷ — αὔξησις, 3. ὑπ' ἐνίων δέ κτλ.), von denen jede etwas Eigenthümliches, aber auch zum Theil dasselbe enthielt, einfach nebeneinander zu stellen scheine, ohne eine in Eins verarbeitete Darstellung geben zu wollen. So scharfsinnig dieß Alles auch entwickelt ist, so ist die Schlußfolge doch zu gekünstelt und es mag bei dem κρητικόν von Burette sein Bedenken haben.

Cap. 30: Ὁμοίως δὲ καὶ Μελανιππίδης ὁ μελοποιὸς ἐπιγενομένος οὐκ ἐνέμεινε τῇ προϋπαρχούσῃ μουσικῇ, ἀλλ' οὐδὲ Φιλόξενος, οὐδὲ Τιμόθεος· οὗτος γὰρ, ἐπαφθόγγου τῆς λύρας ὑπαρχούσης ἕως εἰς Τέρπανδρον τὸν Ἀντισσαῖον, διέτριψεν εἰς πλείονας φθόγγους. Die Worte von οὗτος γὰρ an stehen hier jedenfalls an unrichtiger Stelle. Denn sprachlich sind sie auf Timotheus zu beziehen, auf den sie historisch nicht passen. Auch auf Melanippides lassen sie sich nicht beziehen. Denn diesem wird im Folgenden ein zwölfsaitiges Instrument beigelegt.

Aber ein solcher Sprung von einem siebensaitigen Instrument zu einem zwölfsaitigen ist nach dem allmäligen Entwicklungsgang der griechischen Kunst unmöglich. Außerdem wird uns lange vor Melanippides von einer Vermehrung der Saitenzahl berichtet. Pythagoras bediente sich einer achtsaitigen Lyra mit zwei vollständigen Tetrachorden, vergl. Bæckh Philol. p. 71. Die achte Saite soll nach Plin. H. N. VII, 57 Simonides' Geis, der Zeitgenosse des Lasus, erfunden haben. Phrynis vermehrte die Saitenzahl auf neun. Schon Ion von Chios bei Euclid. S. 19 erwähnt die zehnsaitige Lyra. Wenn dieß letztere auch nicht so viel beweist, um dem Melanippides die elfte Saite beizulegen, wie es denn überhaupt eine elfsaitige Cithar nicht scheint gegeben zu haben, so ist doch aus den angegebenen Gründen klar, daß Melanippides nicht als erster Saitenvermehrter von Plutarch genannt werden konnte. Die fraglichen Worte gehören vielmehr an's Ende von c. 29: *Λᾶσος δὲ ὁ Ἑρμιονεύς εἰς τὴν διθυραμβικὴν ἀγωγὴν μεταστήσας τοὺς ῥυθμοὺς καὶ τῇ τῶν αὐλῶν πολυφωνίᾳ κατακολουθήσας, πλείοσι τε φθόγγοις καὶ διερριμμένοις χρῆσάμενος, εἰς μετὰδεσιν τὴν προϋπάρχουσαν ἤγαγε μουσικὴν. οὗτος γάρ — φθόγγους.* Daß die letzteren Worte in diesen Zusammenhang viel besser passen als in den obigen, liegt auf der Hand. Die Alten kennen den Lasus bloß als Citharspieler, nicht als Flötenbläser, Scholl. Pind. S. 4. Es wird also angegeben, Lasus habe, um der Vieltönigkeit der Flöten nachzukommen, mehrere Töne auf der Lyra angewandt, bei der allein von *φθόγγοις διερριμμένοις* die Rede sein kann. Bedenklich bleibt dann nur noch das *ἕως εἰς Τέρπανδρον τὸν Ἀρισσαῖον*. Denn wenn erst Lasus oder ein Späterer die ursprüngliche Siebenzahl der Saiten vermehrte, so ist es ungereimt zu sagen, das Instrument sei bis auf Terpander siebensaitig gewesen. Entweder also ist *ἕως εἰς* verderbt, oder die ganze Behauptung ist ein glossematischer Zusatz, was das Wahrscheinlichere ist. Uebrigens hatte schon Wytttenbach bemerkt, daß die Wortstellung hier in Verwirrung gerathen sei; er wollte daher die Worte *ὁμοίως δὲ καὶ Μελανιππίδης — πλείονας φθόγγους* weiter unten zwischen *διεφθάρη* und *ὡς καὶ Φερεκράτην* einschieben.

Cap. 31: *παράλλάξαντα δὲ τὴν τῆς ἀκμῆς ἡλικίαν, οὕτω σφόδρα ἐξαιτηθῆναι ὑπὸ τῆς σκηνικῆς τε καὶ ποικίλης μουσικῆς, ὡς καταφρονῆσαι τῶν καλῶν ἐκείνων, ἐν οἷς ἀντράφη, τὰ φιλοξένου δὲ καὶ Τιμοθέου ἐκμανθάνειν.* Der Concinnität halber ist hier *καταφρονήσαντα* zu lesen.

Cap. 32: *τριῶν γὰς ὄντων μερῶν, εἰς ἃ διήρηται τὴν καθόλου διαιρέσιν ἢ πᾶσα μουσικὴ, διατόνου, χρώματος, ἁρμονίας.* Entweder

ist hier nach μερῶν eine Rinde anzunehmen, wozu sonst kein Grund vorhanden ist, oder statt μερῶν muß γενῶν gelesen werden.

Cap. 33: ὅτι ἡ μὲν ἁρμονικὴ γενῶν τε τῶν τοῦ ἡρμοσμένου καὶ διαστημάτων καὶ συστημαίων καὶ φθόγγων καὶ τόνων καὶ μεταβολῶν συστηματικῶν ἐστὶ γνωστικὴ. „In harmonicæ artis partibus enumerandis melopoeia ab aliis scriptoribus adsumitur, ab aliis omittitur. Nam neque Plutarchus de musica c. 33, neque Nicomachus et Ptolemæus et qui Ptolemæum explicavit Porphyrius de hac parte asserunt quidquam, cuius rei caussa ea esse videtur, quod harmonicam theoreticam, non practicam scientiam esse volunt; id quod de Porphyrio certe (I, 1 ed. Wall.) affirmare licet. Melopœiam autem ex practico genere esse, docet Arist. Quintil. p. 8. Vide dissert. de harm. scient. Græc. p. 17.“ So Bojesen de metab. et melop. Græc. p. 40. Mir scheint aber ein Fehler in dem vorausgegangenem Worte συστηματικῶν zu stehen, welches ich durch Schreiber-versehen aus dem darüber geschriebenen συστημάτων καὶ entstanden glaube, und zwar so, daß es, einmal in den Text aufgenommen, die ursprüngliche Schreibung, etwa καὶ μελοποιίας, verdrängte. Denn da es vier Arten der Metabole gab, γενικὴ, συστηματικὴ, κατὰ τρόπον, κατὰ ἦθος, die in der Harmonik alle vier behandelt wurden, so sieht man nicht ein, weshalb Plutarch bloß die eine Art, und zwar die undeutendere, erwähnt haben sollte.

Πότερον οἰκείως εἴληφεν ὁ ποιητὴς ὁμοιον (var. ὡς οἶον) εἰπεῖν ἐν μούσοις (var. μουσικοῖς) τὸν Ὑποδῶριον τόνον ἐπὶ τὴν ἀρχὴν, ἢ τὸν Μιξολυδίον τε καὶ Δῶριον ἐπὶ τὴν ἔκβασιν, ἢ τὸν Ὑποφρύγιον τε καὶ Φρύγιον ἐπὶ τὴν μέσσην. Zu Anfang ist nach Wytenbachs Conjectur zu schreiben καὶ οἶον εἰπεῖν εὐμούσως, alsdann aber τὸ μέσον statt τὴν μέσσην, was nicht den mittleren Theil der Composition, sondern die mittlere Saite der Lyra bezeichnen würde. Uebrigens wollte Bæckh de Metr. Pind. p. 255 diese Stelle als Beweis dafür gelten lassen, daß die hypophrygische und phrygische Tonart, ebenso wie die dorische und mixolydische, die um das Intervall einer Quarte einander parallel liefen, von den Griechen in paraphonischer, oder wie wir sagen würden, harmonischer Fortschreibung angewandt seien. Hic si Plutarchus — heißt es bei Böckh — voluisset dicere, an recte poeta medio cantico adhibuisset sive Hypophrygium sive Phrygium, atque fini sive Mixolydium, sive Dorium: dixisset certe. ἢ τὸν Ὑποφρύγιον ἢ Φρύγιον, et deinde, ἢ τὸν Μιξολυδίον ἢ Δῶριον. Sin ea esset sententia, an recte poeta in medio cantico usus esset primum Hypophrygio, deinde Phrygio post Hypophry-

gium, et in exitu primum Mixolydio, deinde Dorio: dixisset scriptor ἢ τὸν Μιξολύδιον τε καὶ τὸν Δώριον atque ἢ τὸν Ὑποφρύγιον τε καὶ τὸν Φρύγιον, quia uterque est distinctus. Ita ubi legitur ὁ ἱατρός τε καὶ ὁ παιδοτρίβης, diversi hi sunt homines: at ubi est ὁ ἱατρός τε καὶ παιδοτρίβης, est is unus idemque. Sic igitur ὁ Ὑποφρύγιος τε καὶ Φρύγιος atque ὁ Μιξολύδιος τε καὶ Δώριος significare videtur, simul cantatos et mistos fuisse Hypophrygium et Phrygium, Mixolydium et Dorium, distantes diatessaron intervallo. Allerdings drücken zwei durch τε καὶ ohne dazwischengesetzten Artikel verbundene Substantive eine gewisse Einheit aus. Aber Trinfler, die Lehren von der Harm. und Melodie der Gr. Mus. S. 41, hat mit Recht darauf aufmerksam gemacht, daß diese Einheit nicht im paraphonischen Gebrauch beider Tonarten, sondern ihrem ethischen Charakter zu suchen sei. So erzählte Plutarch in c. 16, die tragischen Dichter hätten die mixolydische Tonart mit der dorischen verbunden, ἐπεὶ ἡ μὲν τὸ μεγαλοπρεπὲς καὶ ἀξιωματικὸν ἀποδίδωσιν, ἡ δὲ τὸ παθητικόν, μέμικται δὲ διὰ τούτων ἡ τραγωδία. So stimmen auch die phrygische und hypophrygische Tonart im rauschenden, orgiastischen Charakter überein, vergl. Aristot. Poll. VIII, 7 p. 1342. 4 b und Probl. XIX, 30.,

Ὁ γὰρ εἰδὼς τὸν παίωνα τὴν τῆς χρήσεως αὐτοῦ οἰκειότητα οὐκ αἰσεται, διὰ τὸ αὐτὴν μόνην εἰδέναι τὴν τοῦ παίωνος ξύννοισιν. Das letzte Wort ist ohne Sinn. Es muß ξύνεσιν gelesen werden, wie die Pariser Handschriften haben, was auch von Wytttenbach im Verikon gebilligt ist. In den Anmerkungen zu dieser Stelle empfiehlt er das aus Eylanders Uebersetzung hervorgegangene und neuerdings von Dübner aufgenommene ξύνθεσιν. Aber um eine Kunde von den Bestandtheilen des Plon handelt es sich nicht. Die ξύνεσις einer Sache, hat es mit dem τί, nicht dem πρὸς τί derselben zu thun. So heißt es unten in c. 36: λέγω δὲ τῆς συντεινούσης εἰς τὴν τοῦ ἡρμοσμένου ξύνεσιν καὶ εἰς τὴν τοῦ ῥυθμοῦ.

Die Anfangsworte von c. 34, von τριῶν δ' ὄντων γενῶν — συνεφώνων, stehen offenbar nicht an rechter Stelle, da sie den Zusammenhang aufs auffälligste stören. Burette, dem Wytttenbach hierin beistimmt, wollte sie daher in c. 37 zwischen ἐπιχειρήσαντα und Πυθαγόρας eingeschoben haben. Noch besser wäre es, sie vor den Anfang von c. 38 zu stellen. Aber diese Worte sind nichts weiter als eine dürftige Compilation aus Aristoreneus, vergl. Arist. Harm. I, 2. II, 35, und einfach als Interpolation in Klammern zu setzen.

Cap. 35: ἐπειδὴ μῆξις τις ἐστὶ τῶν κατὰ τὴν χρῆσιν ἀσυνδίτων μερῶν. Es ist in umgekehrter Stellung zu lesen κατὰ τὴν

χρησιν τῶν. Denn φύσει, d. h. an und für sich, sind die Theile unzusammengesetzt und werden so in der Harmonik behandelt, χρῆσι aber, d. h. im Gebrauche, in der praktischen Anwendung, sind sie immer zusammengesetzt und verbunden.

Cap. 36: δεύτερον ἐκ τῆς ποιήσεως· ὡσαύτως γὰρ καὶ αὐτὴ ὑποκρίνεται γὰρ ἂν τις ἀκούων αὐλητοῦ, πότερόν ποτε συμφωνοῦσιν οἱ αὐλοὶ, ἢ οὐ, καὶ πότερον ἢ διάλεκτος σαφής, ἢ τοῦναντίον· τούτων δ' ἕκαστον μέρος ἐστὶ τῆς αὐλητικῆς ἐρμηνείας, οὐ μέντοι τέλος, ἀλλ' ἔνεκα τοῦ τέλους γινόμενον. Zu den Worten δεύτερον—καὶ αὐτὴ bemerkt Wyttenbach: Haec Buretteus hinc inferius collocanda censet (in fine capitis) inter ποιήμασιν et ἄτε οὖν. Non video cui bono. Im Folgenden aber ist αὐλωδοῦ statt αὐλητοῦ und τῆς αὐλωδικῆς ἐρμηνείας zu lesen, denn offenbar handelt es sich hier nicht um reine Flötenmusik, sondern um Flötenmusik als Begleiterin des Gesanges. Auch mag dieß wohl der eigentliche Grund gewesen sein, weshalb Burette hier an eine Umstellung dachte.

Cap. 37: αὐταρκές τ' ἐνόμιζε μέχρι τοῦ διὰ πασῶν στῆσαι τὴν τῆς μουσικῆς ἐπίγνωσιν. Wyttenbach übersetzt: idem iudicavit (Pythagoras) intra diapason debere contentam esse Musicae scientiam et rationem. Indes, man sieht nicht recht ein, wie dieser Sinn in den griechischen Worten liegen soll. Am Ende des Capitels scheint eine Note anzunehmen. In Erwägung des Vorangegangenen war der Schluß etwa folgender: αὐταρκές τ' ἐνόμιζε μέχρι τοῦ διὰ πασῶν στῆσαι τὴν τῆς μουσικῆς ἐπίγνωσιν [τοῦτο τὸ κριτήριον], nämlich τὴν ἀναλογικὴν ἁρμονίαν.

Cap. 38: οἷς ἀκολουθεῖν ἀνάγκη καὶ τὸ μηδεμίαν τῶν τετραχορδικῶν διαιρέσεων χρησίμην εἶναι, πλὴν μόνην ταύτην, δι' ἧς πᾶσιν ἀρτίοις χρησθῆναι διαστήμασι συμβέβηκεν· αὕτη δ' ἂν εἴη ἢ τε τοῦ συντόνου καὶ διατόνου, καὶ ἡ τοῦ τονιαίου χρώματος. Wer mit den Lehren der alten Harmoniker über die Tongeschlechter und Tetrachordeintheilungen vertraut ist, sieht, daß das καὶ hinter συντόνου zu streichen ist; denn das σύντονον διάτονον ist nichts anderes, als das einfache διάτονον. Deshalb brauchte Wyttenbach Burette keinen Vorwurf zu machen, weil er in seiner Uebersetzung die Worte συντόνου καὶ ausgelassen habe.

Cap. 42: ἔχεις, ἔφη, τοὺς ἐπικυκλίους περὶ μουσικῆς λόγους, ἀγαθὲ διδάσκαλε. Statt ἐπικυκλίους vermuthete Hemsterhuys zu Luc. Tim., dem hierin Dübner gefolgt ist, ἐπικυκλείους. Sachgemäßer wird es sein, nach Wyttenbachs Vorschlag ἐγκυκλίους zu lesen. Die ἐγκυκλίου παιδεία des Eoterichus wird ausdrücklich in c. 13 hervorgehoben.

Bei den im Bisherigen behandelten Stellen waren eben weiter keine Schwierigkeiten von Seiten ihres speciell musikalischen Inhalts zu überwinden. Aber auch an solchen fehlt es der Plutarchischen Schrift keineswegs. Zu den dunkelsten und schwierigsten Capiteln des ganzen Werks ist unstreitig das erste; auch ist bis jetzt noch keiner der Erklärer dem genügend ins Reine gekommen. S. Burney hist. of Music T. II, mit dessen Resultaten so ziemlich Veller mann übereinstimmt, T. XIII p. 177. 178. Forkel T. I p. 335, außerdem Trinklcr 17 ff., wo die Sache am plausibelsten ist. Ganz unzulänglich und unklarlich ist v. Driberg Musik. Wörterb. s. v. Spondeisches Geschlecht. Wodurch es liegen uns nun die Worte Plutarchs in sehr verderbter Gestalt vor, oder er selbst hat obenein die Stelle des Aristoxenus, aus welcher er schöpfte, nicht richtig verstanden, denn man mag sich wenden, was man will, immer zeigen sich neue Schwierigkeiten.

So viel ist klar, daß die Rede ist von einer eigenthümlichen Art Tonsatzes, wie er zuerst vom Olympus, dann auch von Andern im *σπονδιακὸς τρόπος* angewandt wurde. Das Wesentliche dieses Tonsatzes bestand im Auslassen gewisser Töne und zwar in einer Weise, als dieß z. B. beim chromatischen Geschlecht der Fall ist. Denn beim chromatischen Geschlecht waren immer dieselben zwei Töne *κινούμενοι*, nur in andern Spannungsverhältnissen als beim diatonischen Geschlecht, vorhanden. Dagegen beim *τρόπος σπονδιακῶν*, wie es scheint, ein *φθόγγος κινούμενος* des diatonischen Geschlechtes geradezu ausgeworfen, wodurch also unzusammengesetzte Intervalle von zwei ganzen Tönen entstanden, wie sie sich auch beim enharmonischen Eintheilung des Tetrachords vorfinden. Dieß war der Grund, weshalb man glaubte, im *σπονδιακὸς τρόπος* den Ausgangspunct für das enharmonische Geschlecht zu finden, weshalb auch Plutarch für den Erfinder des enharmonischen Geschlechtes diesen Tetrachord für den Erfinder des enharmonischen Geschlechtes hielt. Dieß wäre der Sinn der Worte von *ἀναστρεφόμενον τὸν Ὀλυμπεὶ τῷ διατόνῳ* bis *ἀλλ' ἤδη τῶν τῆς ἀρμονίας*, und soweit schiene es klar. Denn zunächst wird wohl Niemand daran zweifeln, daß *καίνοντα τὴν διάτονον λυχανόν* nichts anderes bedeutet, als den Tetrachord des diatonischen Geschlechtes auslassen, wie sich oben in der Vergleichung von c. 19 ergibt.

Wenn es nun aber vom Olympus hierbei weiter heißt: *καταμαθεῖν πολλοὺς τοῦ ἡθους, καὶ οὕτω τὸ ἐκ τῆς ἀναλογίας συνεστηκὸς ἔκθεμα θαυμάσαντα καὶ ἀποδεξάμενον, ἐν τούτῳ ποιῆν ἐπὶ τοῦ τόνου*, er habe nach der Analogie des einen Tetrachords das

ganze System eingerichtet, so sollte man nach dieser Stelle meinen, er habe im folgenden Tetrachord einfach die Paraneie weggelassen, so daß also seine Scala, wenn wir die Hypate mit *e* bezeichnen, einfach aus den Tönen *e f a h c e* bestanden hätte. Allein aus c. 19 erfahren wir, daß beim *σπονδειακὸς τρόπος* die Triten und Neten weggelassen wurde, nicht aber die Paraneie, so daß sich demnach als Scala folgende Tonfolge ergibt: *e f a h d*. Worin liegt nun aber hier die Analogie des Systems? Und sogleich ergibt sich eine neue Schwierigkeit, wenn es in c. 19 heißt, der *τρόπος σπονδειακὸς* habe in der Melodie die *νήτη συνημμένων* nicht gebraucht, wohl aber in der Begleitung. Einmal widerspricht dies den sonstigen Ueberlieferungen von der allmäligen Ausbildung der Scala, denen zufolge Olympus das Tetrachord *συνημμένων* noch gar nicht kannte. Zweitens aber ist die *νήτη συνημμένων* gar kein anderer Ton als die *παρανήτη διεzeugμένων*, deren Gebrauch in demselben c. 19 dem Olympus doch zugesprochen wird. Und wenn man nicht annimmt, daß der Ausdruck *διαβιβάζειν τὸ μέλος* etwas ganz anderes bedeute, als einfach: die Melodie hinführen, so daß man auf den einen Ton der Scala unmittelbar den andern folgen läßt, so scheint mir aus diesem dreifachen Widerspruch kein rechter Ausweg möglich.

Noch schwieriger sind die Worte *τιθέασι γὰρ τούτων πρῶτον τὸν σπονδεῖον* und das Folgende. Unter *σπονδεῖος* kann im musikalischen Sinne nichts anderes verstanden werden, als die bei den Libationen gebräuchliche Tonweise. Die dabei vorzutragenden Gesänge waren im Spondeischen Metrum abgefaßt, Schol. Hephaest. p. 82, 4, und wurden auf langen Flöten von einem Spondaulea begleitet. S. Mar. Victorin. I p. 2487: *spondeus — dictus a tractu cantus eius, qui per longas tibias in templis a supplicantibus editur. Unde et spondaulae qui huiusmodi tibias inflare assueverant, quorum uterque quantum in arsi, tantum retinet in thesi*. Die Spondeischen Melodien müssen also durchaus etwas Choralartiges gehabt haben, wie ja auch bei unsern Chorälen auf die einzelnen Tacttheile meist gleiche Zeitdauer verwandt wird. Deshalb hielt man sie für langsam, ernst und feierlich, Santen. Terent. Maur. p. 63. An vorliegender Stelle würde also *σπονδεῖος* höchstens gleich *σπονδειακὸς τρόπος* sein können, was durchaus nicht paßt. Im Folgenden ist nur vom *συντονώτερος σπονδειασμός* die Rede; jedenfalls ist daher auch hier statt *σπονδεῖον*, *σπονδειασμόν* zu lesen.

Was aber unter *σπονδειασμός* zu verstehen sei, ergibt sich aus den Lehren der Alten von den Tongeschlechtern und den Tetrachordeinheiten. Je nach der *διαίρεσις τετραχόρδου* nämlich, die durch die verschiedene Spannung der *φθόγγοι κινούμενοι* — der *πυρηνάτη*, die

um Viertelstöne, und der *λιχανός*, die um einen Ton sich bewegt — bedingt wird, erhielten die Alten ihre drei Tongeschlechter. Specieellere (*εἰδική*) Eintheilung eines Klanggeschlechts heißt *χρῶα*. Deren gab es sechs. Aber *εἶδος* und *γένος* fällt zusammen bei der *ἀρμονία*, dem *τοιαῖον* oder nach Porphyrius *σύντονον χρῶμα*, und dem *σύντονον διάτονον*. Also gibt es genau genommen bloß drei *χρῶαι*. Diese sind 1. *μαλακὸν χρῶμα*, $\frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{11}{8}$; 2. *ἡμιόλιον χρῶμα*, $\frac{3}{8} + \frac{3}{8} + \frac{11}{8}$; 3. *διάτονον μαλακόν*, $\frac{1}{2} + \frac{3}{4} + \frac{5}{4}$. So Aristot. Harm. II p. 50. Euclid. p. 3. 9. ff. und die Uebrigen. Außer diesen gewöhnlichen Tetrachord- und Intervalleneintheilungen gab es aber noch drei besondere *πάθη τῶν διαστημάτων*, die ihren Namen *διὰ τὸ σπάνιον τῆς χρήσεως* hatten und von den Alten *πρὸς τὰς διαφορὰς τῶν ἀρμονῶν* angewandt wurden. Diese drei waren: 1. *ἐκλυσις*, eine Erniedrigung um drei unzusammengesetzte Diefen (*ἐπὶ τοῦ ὀξύπυκνον* fügt Bacch. Sen. p. 11 hinzu; verdächtige Worte, für die Meibom. noll. p. 30 wenigstens *ἐπὶ τὸ ὀξύπυκνον* zu lesen vorschlug); 2. *σπονδειασμός*, eine eben so große Erhöhung; 3. *ἐκβολή*, eine Erhöhung um fünf Diefen. So Arist. Quint. p. 28. Ferner sagt Bacch. Sen. p. 9, der vom *σπονδειασμός* nichts weiß, von den beiden andern Intervallen aber dieselben Definitionen gibt, sie fänden bloß im enharmonischen Geschlecht statt und könnten durch die gewöhnlichen *φθόγγοι κινούμενοι* eines Tetrachords nicht dargestellt werden. Auf ihre endgültigen Abstandsverhältnisse wurden *ἐκλυσις* und *ἐκβολή* erst durch Polymnestus gebracht, Plut. de Music. c. 29.

Ersehen wir hieraus auch im Allgemeinen, was *σπονδειασμός* ist, so wissen wir doch noch nicht, wie vielerlei Arten von *σπονδειασμός* es muß gegeben haben. Denn daß es deren jedenfalls mehrere gegeben hat, beweist der Zusatz *συντονώτερος* bei Plutarch. Eben so wenig wissen wir, was dieser Zusatz eigentlich besagt. So viel aber sehen wir, daß der zweite Ton im *συντ. σπονδ.* um eine Diefen größer war, als der zweite Ton, also der Halbton, im diatonischen Geschlecht, daß also die Tonfolge in ihm *e + fa* und nicht *e fa* war. Wer also meinte, beim *συντ. σπονδ.* stäme der diatonische Halbton vor, behauptete etwas Falsches; außerdem erhielt er eine durch die Aufeinanderfolge zweier großen Terzen (?) unmelodische Tonfolge (etwa *f - a* und *a - c* ?); ein Uebelstand, der auch dann blieb, wenn einer dem *τρόπος σπονδειακός* das Intervall des *χρῶμα διάτονον* von einer kleinen Terz beilegte (also *+ f = ♯ f* setzte?). Der ganze zweite Theil dieser Behauptung ist unverständlich. Der erstere

hilft uns zu nichts, weil das, was vom *συντ. σπονδ.* gilt, noch vom *σπονδ.* überhaupt, also auch nicht vom *τρόπος σπονδειακός* Olympus gilt; ein Umstand, den Trinkler S. 19 bei Erklärung i Stelle übersehen hat. Wir wissen also nicht, ob beim *τρόπος σπονδειακός* überhaupt, außer der Auslassung der *Σιχάνος*, auch noch Veränderung in der Tonhöhe der *Βαρυπυτε* vorgenommen wurde, dieß beim *συντονώτερος σπονδειασμός* der Fall war.

Das Vocabellernen und das Verikon.

Von W. Langbein.

Geordnetes Vocabellernen scheint man jetzt allgemein für zweckmäßig zu halten, und somit wäre es denn überflüssig, noch einmal für dasselbe das Wort zu nehmen. Andererseits aber ist die Kategorie der Zweckmäßigkeit relativ, und es dürfte der Mühe verlohnen, sich nicht mit dem, was jetzt Gemeinplatz geworden, zu begnügen, sondern genauer zu prüfen, was für verschiedene Schulen und innerhalb deren auf verschiedenen Stufen zweckmäßig sei. Es liegt doch zum Beispiel auf der Hand, daß auf der höhern Bürgerschule anders und andere Vocabeln gelernt werden müssen als auf dem Gymnasium, da von der h. V. wohl allgemein nicht beabsichtigt wird, daß ihr Schüler den ganzen Sprachschatz des Lateinischen überschaue oder gar beherrsche. Ebenso scheint es nöthig zu prüfen, ob das Vocabellernen nicht anders und wie es anders in Serta als in Tertia betrieben werden müsse, da doch schon das Gedächtniß in Serta ein anderes als in Tertia ist. Dieser Prüfung scheinen nothwendig Untersuchungen über die Natur des Gedächtnisses zu Grunde gelegt werden zu müssen. Allein solche sind dornig, und für den Empiriker doch nutzlos, falls sie nicht Resultate ergeben, auf welche diesen ein glücklicher Tact obnehin geführt hat. Uebrigens aber weiß die Empirie, und es ist unbestreitbar, daß die Praxis viele Hülfsen und Stützen, wie auch Hemmungen und Störungen findet, welche sich, wenn nicht der Vorausbestimmung, so doch auf dem isolirten Fleck, der Bewältigung entziehen, und daß daher die Resultate von psychologischen Untersuchungen aus der all gemeinen Pädagogik doch für die Schulpädagogik noch nicht durchaus bestimmend und verbindlich sein müssen. Statt also von dem Gedächtniß als dem Gegebenen auszugehen, möge der Versuch erlaubt sein, die übliche Praxis für das Gegebene zu nehmen, aus ihr, falls sie nicht überall unserer Meinung nach das Rechte träge, dieses zu entwickeln, und zwar hier zunächst für die lateinische Sprache, in der höhern Bürgerschule wie im Gymnasium.

Wenn nun das Vocabellernen so allgemein für zweckmäßig gilt, welches ist denn der Zweck, den man dabei hat? Und hat man sich wirklich über den Zweck selbst geeinigt? Es scheint vielmehr, als würden, bewußt oder unbewußt, bei dem Vocabellernen wirklich verschiedene Zwecke verfolgt und auch erreicht, und zwar erreicht zuweilen solche, die nicht verfolgt werden, und verfolgt, die leider nicht erreicht werden. Es mögen

2. B. nicht eben viele Schulen und Schulmänner jetzt mehr sein, die in dem Vocabellernen nur eine Gedächtnißübung sehen, und nur eine Lernfestigkeit erzielen; und doch mögen manche an demselben nichts anderes besitzen und erreichen, abgesehen etwa davon, daß eine so leicht controlirbare Aufgabe ein gutes Zuchtmittel und als solches von nicht geringem Werth ist. Von diesem möge denn in einem Blatt, das die bekannten Seelenvermögen leider nicht kennt, nicht weiter die Rede sein. Andere aber, und zwar Lehrer wie Schriftsteller über diese Tagesfrage, stellen andere und öfters auch ein und derselbe mehrere Zwecke auf, zuweilen ohne zu unterscheiden, ob diese nach oder neben einander erreicht werden sollen. Der eine will einfach dem Schüler durch vorgängiges Vocabellernen das Uebersetzen und den Gebrauch des Lexikons erleichtern, und so dem Schüler Zeit ersparen. Ein anderer will in dem gelernten Vocabellschatz Sprachgesetze, namentlich über Wortableitung und Wortbildung, zur Anschauung bringen. Für diesen empfiehlt sich daher ein etymologisch angeordnetes Vocabular. Ein anderer geht überwiegend darauf aus, daß der Schüler Vocabeln leicht und willkürlich reproducire. Er greift nach einem Vocabular, das nach Materien geordnet ist. Ein anderer geht darauf aus, dem Schüler die Synonyma aufzuschließen; er läßt also die sinnverwandten Wörter neben einander lernen. Ein anderer hat die Logik der Sprache im Auge; er hält also auf das Lernen der Grundbedeutung und auf die Ordnung der wichtigsten abgeleiteten. Ein anderer will dem grammatischen Unterricht vorarbeiten; er wählt also diejenigen Vocabeln, welche später in den Genus- und Casusregeln und etwa in den bei diesen zu lernenden Beispielen vorkommen werden; noch andere, und zwar die Mehrzahl, lassen nur die Vocabeln der entweder schon übersetzten oder noch zu übersetzenden Stücke erlernen, um die Präparation zu controliren, die Repetition zu erleichtern, oder dem Schüler zum vollständigen Besitz und zur Beherrschung des durchgearbeiteten Sprachstoffes zu verhelfen. Daß die Resultate dieser üblichsten Methode wenigstens ungeordnet und dem Zufall Preis gegeben sind, hat wohl die systematischen Köpfe vorzüglich an die erneuerte Untersuchung darüber getrieben, wie Vocabeln zu lernen seien. Die Praktiker aber haben diesen Untersuchungen bereitwillig Gehör gegeben, weil sie von der wahrnehmbaren Unsicherheit und Dürftigkeit des Vocabellschatzes vielfach gehemmt wurden. So ist das Vocabellernen jetzt eine meisten Orts stehende Lektion, und soll den Schülern für Exposition wie Composition nöthiges Material gelaufig und präsent halten.

Es scheint uns, als ließen sich die eben dargelegten Zwecke wesentlich nach zwei Hauptgesichtspunkten sondern. Man geht darauf aus, 1. die

Wörter mit ihren Bedeutungen lernen zu lassen, um einem anderen Unterrichtsgebiet — Uebersetzen, Exercitien, Grammatik — zu Hülfe zu kommen; 2. an dem erarbeiteten Vocabelschatz Sprachgesetze zur Anschauung zu bringen. Bei dem ersten Gesichtspunct kann vieles dem Zufall überlassen bleiben, ein Wort wird öfter im Verison nachgeschlagen werden, und nur allmählig, öfter auch gar nicht, wird dem Schüler die ganze Sphäre des Wortes klar werden. Der Schüler kann lernen: ratio die Sorge. Diesem Unbestimmten, Schiefen, Zufälligen will die zweite Weise vorbeugen, indem sie die Grundbedeutungen mit den abgeleiteten zugleich gibt. Sie ist die offenbar jetzt zur Geltung kommende, vorzüglich deswegen, weil es allzu verdrießlich ist, wenn etwa der Schüler lernt: opus der Honig. Indes ist doch nicht zu läugnen, daß das heutige Vocabellernen nur eine Restauration ist. Die etymologischen Wörterbücher sind doch schon einmal bei Seite gelegt worden, die Vocabelordnung nach Materien im orbis pictus gleichfalls, ja für neuere Sprachen ist namentlich das letztere jetzt wohl schon zum zweiten Male geschehen. Darum scheint es uns nöthig, auch das systematische Vocabellernen noch einmal zu prüfen. Es wäre doch schade, wenn der Gewinn, der aus ihm zu ziehen ist, noch einmal aufs Spiel gesetzt werden sollte. Die Freunde der Revue werden sogleich finden, daß ich in dem Folgenden nur Scheibert'sche Gedanken reproducire, soweit ich sie richtig und genau aufgefaßt. Einige führe ich hier und da vielleicht etwas weiter aus. Sie ruhen auf Versuchen, welche auf einzelnen Stufen des Unterrichts Jahre lang haben erprobt werden können. Bei dem besondern Werth, welchen wir für die h. B. dem Unterricht in der lateinischen Sprache beilegen, sind durch Scheibert in dem Lehrercollegium der Fr.-W.-Schule für die Methodik desselben besonders sorgfältige Studien und Jahre lange Arbeiten hervorgerufen, die unserer Meinung nach fruchtbar geworden sind. Doch hat nicht alles, was im Folgenden als wünschenswerth bezeichnet ist, auch praktisch ausgeführt werden können, und ich habe in diesen Puncten nur die mir in dem früheren persönlichen Verkehr mit Herrn Schulrath Scheibert vertraut und lieb gewordenen Ansichten desselben, nicht aber eigene Erfahrungen darlegen können. Die erbetene Erlaubniß zur Veröffentlichung der folgenden Arbeit, die also eine Scheibert'sche ist, soweit ich Herrn Schulrath Scheibert richtig verstanden habe, und nicht meine eigene, ist mir nicht ertheilt, aber auch nicht verweigert worden, darum habe ich sie mir genommen, und hoffe auf der einen Seite Nachsicht, auf der andern Dank zu finden.

Wir finden also die Vocabularien angeordnet entweder etymologisch, oder nach Materien, oder wir finden in ihnen auch nur Stämme.

Bei der ersten Weise scheint der ihr zugeschriebene Vortheil, daß nicht einzelne Vocabeln gelernt werden, sondern dem Schüler sogleich eine Wortfamilie vorgeführt und zur Anschauung gebracht wird, mehr wahr aus dem Geiste des Lehrers als des Schülers. Der Sertaner lernt die Wörter *spectare*, *expectare*, *expectatio* u. als lauter einzelne Vocabeln, und die verwandten Bedeutungen mögen ihm das Behalten derselben erschweren, da weder die lateinischen Wörter noch oft auch die dazu gegebenen Bedeutungen für ihn soviel Unterscheidendes haben, daß jedes eine Vorstellung für ihn würde, die er auch in ihrer Vereinzelnung sicher hätte. Das Lernen so nahe verwandter Wörter neben einander führt zu mancherlei Verwechslungen und Verwirrungen. Dem läßt sich freilich vorbeugen, wenn man darauf ausgeht, jede einzelne Vorstellung zu sichern, indem man Betrachtungen über Ableitung, Wortbildung und Zusammenfügung anstellt, welche den Geist bei der einzelnen Vorstellung festhalten und dieser dadurch ein größeres Gewicht und Widerstandskraft geben. Aber man begeht damit den Fehler, Materien vorweg zu nehmen, welche auf diese Stufe nicht gehören, weil sie erst später ihre ganze Frucht tragen können, den Fehler, das Allgemeine und Sprachgesetzmäßige eher zu behandeln, als bis ein hinlänglicher Wörrervorrath und in ihm hinlängliche Einzelvorstellungen im Geiste vorhanden sind, welche erst das Bedürfnis nach dem Allgemeinen allmählig erzeugen sollen. Es ist ja ein Hauptverdienst der neuern methodischen Arbeiten, diese Forderung psychologisch begründet und für die Praxis zur Geltung gebracht zu haben.

Ein anderes Bedenken ist dieß, daß, wenn bei solchem Lernen Wortfamilien sollen zur Anschauung gebracht werden, nothwendig die abgeleiteten Abstracta, in denen die Wurzel eigentlich erst ihr Leben, ihre Triebkraft, ihre Fülle, kurz ihr Sein und Wesen offenbart, sogleich müssen mit dargeboten werden, obgleich diese an sich dem Knaben oft völlig unverständlich sind, so daß er sie, und zwar das deutsche wie das lateinische Wort, schlechtweg als eine irgend welche Lautverbindung zu lernen hat. Allerdings soll die Vorstellungswelt des Knaben durch den Unterricht allmählig erweitert und vertieft werden. Der Unterricht muß ja, und wie oft kann er allein, wo die Erfahrung, der Umgang, das Haus, die Familie nur wenig dazu thun können, das geistige Leben des Schülers bereichern. Aber wenn das Vocabellernen dazu den Anlaß geben muß, so tritt es aus sich heraus, und wohl in einen Widerspruch mit vielen andern Unterrichtsmitteln, und gerade denen, welche diese Aufgabe zu ihrem eigentlichen Zweck haben, darauf zugeschnitten sind, und oft sich das Beste vorweg genommen sehen von dem Vocabular und dem die Vocabeln einprägenden Lehrer, welcher bei dem, was ihm nur Mittel zum

Zwed ist, doch nicht den höchst möglichen Gewinn erstreben und erreichen kann.

Wird ferner das Vocabular der Reihe nach auswendig gelernt, so erscheint dem Anfänger das gebräuchlichste Wort nicht anders, als das ungebräuchlichste; er mißt den Werth des Wortes nur nach der Anordnung, welche ihm dessen Einprägung macht, und oft mag diese im umgekehrten Verhältniß zu seiner sprachlichen Bedeutsamkeit stehen.

Endlich ist auch dieses Vocabellernen durchaus nicht frei von dem Mangel, welcher zumeist das Auswendiglernen der sogenannten Präparation, d. h. der in den Uebersetzungsfüßen vorkommenden Vocabeln, in Berruf gebracht hat. Es ist unmöglich, gerade bei den reichsten und wichtigsten Wörtern, den Anfänger gleich so viele Bedeutungen mit lernen zu lassen, daß er auch nur einigermaßen die Begriffssphäre des Wortes auffassen könnte. Man muß sich bei Wörtern wie *ratio* mit einigen annähernden Bedeutungen begnügen. Ist das nun etwas wesentlich anderes, als wenn der Schüler aus dem Verikon diese Bedeutungen auch aufgeschlagen hat und lernt? Mögen nun auch gute Vocabularien dem Schüler die Bedeutung angeben, welche dem wahren Sinn des Wortes am nächsten kommt, und darin einen Vorzug haben vor dem, was der Schüler aus dem Verikon auswählt oder trifft; mögen sie namentlich auch erspriesslicher sein als die Specialwörterbücher, welche darauf ausgehen, die localen Bedeutungen der Wörter anzugeben: nun, so ist das nur ein Grund, die Specialwörterbücher zu verbessern, sie den Händen der Geld verdienenden Buchmacher und Buchhändler zu entwenden. Erst wenn man neben guten Vocabularien auch gute Specialwörterbücher hat, deren Anfänge jetzt da sind, kann man die Vortheile des Lernens aus dem einen und aus dem andern gegen einander abwägen.

Gibt man nun auch zu, daß Wörter in einer Wortfamilie leichter als einzeln gelernt werden, so hängt dieser Vortheil doch mit seinem Grunde so eng zusammen, daß er den Nachtheil, den letzterer in gewisser Beziehung erzeugen muß, nicht überwinden kann. Das Behalten des Wortes in einer Wortfamilie wird nämlich erleichtert, weil das Appercipiren erleichtert ist, durch Anlehnen und Stützen des einen am andern, weil die nun freistehende Vorstellung die an sie geknüpfte miterhebt. Aber das einzelne Wort ist dann eben nur geläufig als Glied einer Reihe; ohne daß etwa deren Anfang ins Bewußtsein tritt, erhebt sich auch ein mittleres Glied nicht; nur in Verbindung mit einem Wort der Familie kann ein anderes leicht oder, wie man fälschlich sagt, willkürlich reproducirt werden. Es gehört nun eine neue und wesentliche Arbeit für den Unterricht dazu, jedes Wort erst aus der Vorstellungreihe zu lösen, es als

Einzelvorstellung zu fixiren, oder auch es in einem Vorstellungsnetz so zu verweben, daß es willkürlich reproducirt werden kann ohne Verbindung mit den Wörtern der Gruppe oder Reihe, mit denen es verknüpft gelernt worden ist. Das Lösen aus der Reihe und die feste Verknüpfung des fremden Wortes mit der zugehörigen Bedeutung geschieht durch das Kreuz- und Querverhören, welches die Wortfamilie zerstört. Aber damit verfährt der Lehrer dann genau wie beim Abhören der Vocabeln eines übersetzten Stücks; er kann ferner, wenn er deutsch fragt, nur je eine Bedeutung an das fremde Wort binden, und das ist es, was das Lernen der aus dem Lexikon ausgezogenen Bedeutungen selbst mißliebzig gemacht hat.

Nicht Vocabeln abhören sichert das sogenannte Behalten eines Wortes, d. h. die Fertigkeit, es beliebig zu reproduciren. Diese wird nur dadurch erreicht, daß das Wort in möglichst mannigfaltigen Verbindungen mit andern nicht verwandten Wörtern gebraucht, geschaut, gehört wird, ja es gehört dazu, daß es in verschiedenen grammatischen Formen und Satzverbindungen dem Schüler vorkomme. Wenn die Energie des Vorstellens von einem Andern als der Bedeutung jedes einzelnen Wortes in Anspruch genommen ist, so wird der Schüler aus zwei aufeinanderfolgenden Zeilen dasselbe Wort zweimal nachschlagen, und der Lehrer verlangt zu viel, welcher immer und unter allen Umständen hierin Gedankenlosigkeit des Schülers sieht. Es kann Gedankenlosigkeit sein, aber oft auch wundert sich der Schüler selbst mit Unrecht, wenn er aus dem Wörterbuch aufblickend in sein Präparationsbuch das Wort, das er eben nachsuchte, dort unmittelbar vorher niedergeschrieben findet. Es kann also das Auflösen der Reihe zwar, aber nicht das Verflechten der Reihen zu einem Vorstellungsnetz in einer Vocabelstunde vorgenommen werden, sondern nur wenn man das Vocabelabhören mit einer grammatischen Uebung oder der Lectüre verbindet. Damit ist man dann aber auch aus dem eigentlichen Vocabular heraus, seine unbedingte Vorzüglichkeit ist negirt. Bei diesem Resultat mag es rathlich sein, sich nach analogen Erscheinungen in der Schule umzusehen. Der topographische Unterricht, so lebendig, energisch, stetig er ertheilt werden möge, gibt kein unverlierbares Gedächtniseigenthum. Die Schüler wissen so lange innerhalb eines Pensums vortrefflich Bescheid, als der betreffende Lehrer es präsent erhält. Aber die vereinzelten topographischen Notizen oder Namen oder Vorstellungen gehen von Semester zu Semester verloren, wie die botanischen Namen von Sommer zu Sommer. Gerade so die Vocabeln des Vocabulars, wenn es nach Pensum vertheilt, semesterweise auswendig gelernt, sonst aber nichts dazu gethan wird, um die erworbenen Fonds zu consolidiren.

So ist denn auch solches Vocabellernen schon früher in den Gymnasien begonnen, und wieder bei Seite gelegt, und der Lehrer hat immer allerhand didaktische Mitteldien und eine große Energie gebraucht, um die Schüler für die Sache zu gewinnen, oder die Stunden sind für beide unerträglich langweilig geworden. Auch der Knabe will schon einen Zweck seines Thuns sehen. Der spätere Gewinn dieses systematischen Lernens kann aber dem Schüler zunächst nicht einleuchten, und der Lehrer thut Unrecht, das Interesse, was er, im Besitz des Ganzen, an den Elementen hat, beim Schüler vorauszusetzen. Er muß und kann, in Bezug auf sein Interesse, sich dabei begnügen, daß dieses sittlich auf den Schüler wirke.

Nun widerlegt man alle diese Bedenken damit, daß ja wirklich neben dem Vocabellernen der grammatische Unterricht und die Lectüre hergehe, daß also Gelegenheit zur Verwendung der erlernten Vocabeln sich biete, daß die Wörter auch in andern Verbindungen und in wechselnden Formen dem Schüler vor Augen kommen, und daß daher dem Schüler auch alsbald ein Zweck seines Vocabellernens sichtbar werde. Dagegen ist folgendes zu sagen. In welcher Weise man auch geordnet Vocabeln lernen lasse, so werden im Lesestoff unter fast lauter fremden unverhältnißmäßig wenige gelernte Vocabeln auftreten, und unter den in der sogenannten schriftlichen Präparation aufgeschriebenen, also im Wörterbuch aufgeschlagenen Vocabeln wird man viele von den im Vocabular gelernten Wörtern finden. Meist die Vocabeln werden nicht wieder aufgeschlagen werden, welche bei der Lectüre bereits öfter vorgekommen sind, wohl aber werden viele von den gelernten Vocabeln, wenn auch aufgeschlagen, so doch nicht aufgeschrieben werden, weil das Lexikon daran erinnert hat, daß das Wort im Vocabular gelernt ist. Will man nun auch das Vocabular aus Sexta nach Quinta oder Quarta verschieben, so wird immer die tadelnswerthe Präparation und das Einlernen von schiefen, halb-messenden Bedeutungen auf einer Stufe, wo das Erlernte als Neues am festesten haftet, durchgemacht werden müssen, um das man, wie wir gesehen, mit Unrecht durch das Vocabular glauben zu können; in Quinta oder Quarta aber wird das Vocabular wesentlich anders gebraucht werden können und müssen, was weiter zu untersuchen ist. Das hier zunächst festgestellte Resultat scheint uns das zu sein, daß das Vocabular, wie es in Sexta eben nur gebraucht werden kann, den Nutzen nicht bietet oder nicht allein bewirkt, den es zunächst verspricht, daß dieser vielmehr auf andere Weise oder mit auf anderem Wege gesucht werden muß.

Ein nach Materien geordnetes Vocabular scheint uns nur einen Sinn zu haben für die Composition. Dann gehört es für das Gymna-

fium erst auf eine viel spätere Stufe, wo es inzwischen schon wieder entbehrlich geworden sein kann oder gar soll. Es haben auch wohl eigentlich nur die *maitres de langue* solche Bücher zu Markte gebracht, und die h. Bürgerschule mag sich einmal besonders mit ihnen auseinandersetzen. In der Revue ist das Nöthige darüber hin und wieder namentlich in den Recensionen von Dr. Robolsky beigebracht.

Es käme also nun zur Sprache das Lernen der Stämme. Es hat viel Empfehlendes, daß sogleich die Zahl der Wörter des Vocabulars sich so vermindert, daß es möglich ist, sie vielleicht in einem Jahr alle lernen zu lassen. Noch mehr spricht für dasselbe dieß, daß beim Uebersetzen diese Stämme in den einzelnen Wörtern und in den mannigfaltigsten Zusammensetzungen, Verbindungen und Formen immer wieder vorkommen, so daß das im Vocabular Erlernete leicht durch die Lectüre präsent erhalten wird. Endlich springt dem Schüler beim Präpariren und anderweitigen Vocabellernen, welches nämlich neben dem Lernen der Stämme hergehen muß, leicht die große Frucht des Letztern in die Augen. Der nachdenkende Schüler wird vielleicht von vorn herein, und auch der schwächere wenigstens später immer mehr davor bewahrt bleiben, solche abgeleitete Bedeutungen, die im Allgemeinen verkehrt genannt werden müssen, bei einem Worte zu notiren und zu merken. Es ergibt sich aber, selbst wenn man diesen Zweck der Behütung nicht, wie leicht geschehen könnte, zum Hauptzweck macht, wenn man also auch nicht lediglich darauf ausgeht, dem Anfänger das Präpariren zu erleichtern, einen verständigen Gebrauch des Lexikons zu erzielen: daß doch, um dem Stämmelernen seine Frucht abzugewinnen, dasselbe nur in Verbindung mit der Wortbildungslehre recht betrieben werden kann, daß es also auf die unterste Stufe des Unterrichts nicht gehört, man müßte denn es zulässig finden, sich mit den Schülern in Allgemeinheiten zu bewegen, bevor das Einzelne und Besondere im Geiste zur Verallgemeinerung drängt, bevor die Fülle der Einzelvorstellungen zum Ordnen und zum Auffuchen des Gesetzes nöthigt. Der Sprachunterricht bedarf auch hier der von Scheibert sogenannten naturhistorischen Methode. Vergl. dessen Wesen der höh. Bürgerschule S. 223 ff. Die Gefahren der andern Weise liegen auf der Hand. Der unreife, zu wenig mit Spracherscheinungen vertraute Schüler verlegt sich aufs Rathen, entwickelt Bedeutungen, die das Wort wohl haben könnte, aber nicht hat, übersetzt *l'empereur Néron était un monstre* der Kaiser Nero war ein Uhrmacher, bildet Wörter im Exercitium, welche die Sprache nicht kennt, kurz sein Lernen leistet seiner natürlichen Bequemlichkeit einen Vorschub, der für alle Zeit empfindlichen Schaden anrichtet.

Somit wären wir auch hier wieder in dieselben Nöthe gerathen, die man da gar gut kennt, wo die Schüler darauf angewiesen sind, sich aus dem Lexikon wohl oder übel zu präpariren, die Vocabeln mit isolirten Bedeutungen aufzuschreiben und zu lernen, und wo man also Gefahr läuft zu hören: die sieben Weisen Griechenlands — les sept manières de la Grèce. Doch, die Zeitverschwendung beim Wälzen des Wörterbuchs, das falsche Schreiben, das Lernen von Dummheiten und Albernheiten u. u. noch einmal hier aufzuzählen, verlohnt sich nicht. Das erste Augenmerk jedes berufenen Anfängers im Lehrgeschäft geht ja dahin aus, hier Hülfe schaffen zu wollen. Er versucht es auf mannigfaltige Weise, bis er sich endlich überzeugt, daß sein Wunsch nicht so leicht zu erfüllen ist. Warum nicht? Warum immer neue Versuche, oder endlich erliegen und erlahmen, falls nicht ein „Avancement“ ihm die Last ab- und einem neuen Anfänger aufladet? Weil der einzelne Lehrer nicht helfen kann, wo eine Hülfe nur durch den Organismus der ganzen Schule möglich ist. Wir wenigstens halten dafür, und geben nun statt einer kritischen Durchmusterung erfolgloser Versuche die positiven Vorschläge, welche wir zum Theil Jahre lang mit durchgeprüft haben. Zunächst für Serta und Quinta

1. Man lasse getrost vereinzelte Vocabeln mit vereinzelten Bedeutungen lernen, und zwar als Beispiele zur Einübung der Formenlehre. Das Vocabellernen hat so auch für den Schüler von vornherein einen Zweck, er lernt nicht bloß zum Abhören und für's Abhören muß viel declinirt und conjugirt werden, so können auch viele Vocabeln gewonnen werden. Diese alle kommen dem Schüler gleich in den mannigfaltigsten Formen vor Auge und Ohr. Auf diese Weise kann es gelingen, daß jede Vocabel bis zur willkürlichen Reproduction geläufig wird. Dann aber darf der Lehrer nicht die ersten besten Wörter, heute diese, morgen andere zu den Uebungen benutzen. Er würde sogleich im Eingang seines Unterrichts Unsicherheit, Halbheit, Verwirrung erzeugen. Das Kind lernt auch seine Muttersprache so, daß es erst einzelne Wörter nachspricht, und diese oft wohl bis zum Ueberdruß seiner Umgebung wiederholt; ferner so, daß es mit dem Wort nur erst ein oder einige Merkmale des Begriffs oder der Vorstellung verbindet. Vielmehr muß der Lehrer neben der Einübung der Formen immer das Einprägen, Wiederholen, Flüssighalten der Vocabeln im Auge haben. Man muß das Gedächtniß des Schülers durchaus schonen, indem man nie Beispiele zur Einübung der Formen nimmt, auf welche man nachher nicht wieder zurückkommt; umgekehrt auf die einmal gewonnenen muß man zurückkommen, man gewöhnt sonst die Schüler an oberflächliches Merken. Den erwachsenden

Gewinn für die Sicherheit in der Formenlehre zu besprechen, gehört nicht hierher.

2. Alle die gelernten Vocabeln und nur diese — wosern nicht ausdrücklich und absichtlich, wie ja geschehen muß, der Vocabelschaz eben erweitert werden soll — müssen in allen syntaktischen Uebungen wieder zur Anwendung kommen, mögen diese Uebungen mündliche oder schriftliche sein. Hierdurch werden dem Schüler die Vocabeln auch in den wechselnden Verbindungen mit andern Wörtern erkennbar und geläufig.

3. Diese Vocabeln müssen entnommen sein aus dem Lesestoff, welcher in der Classe durchgenommen werden soll. Sie sind geordnet nach den Wörterclassen, und diese nach den resp. Declinationen und Conjugationen. Die Wörter in jeder Classe folgen einander wie in den Lestücken, die für das betreffende Semester bestimmt sind, sind aber nicht nach den einzelnen Abschnitten abgetheilt, viel weniger stehen sie je unter oder über dem betreffenden Lestück, sondern sie bilden, in drei oder vier gleichlaufenden Semestercolumnen oder in ein oder zwei Jahrescolumnen, ein Vocabelbuch, welches auswendig zu lernen ist. Es ergibt sich, daß man in Quinta, wie einen andern Lesestoff, so auch ein anderes Vocabular als in Sexta braucht. Dieß aber muß wieder alle Wörter des Lesestoffes enthalten, auch die schon in Sexta gelernten, damit diese dem Quintaner in einer andern Wörterreihe erscheinen, was für die willkürliche Reproduction nothwendig ist. Das Fortschreiten im Vocabular wird freilich in Quinta rascher geschehen können als in Sexta.

4. Die Schule muß sich also für Sexta und Quinta zwei Bücher bearbeiten, deren jedes den Lesestoff der betreffenden Classe, die Vocabeln desselben in der ad 3 angegebenen Anordnung, endlich ein lexikographisch geordnetes Verzeichniß der Wörter des Lesestoffes enthält. Letzteres ist nöthig, damit der Schüler, dem eine Vocabel entfallen ist, sich im Verison Rathes erhole, wie auch, damit er eine Vorübung für den Gebrauch eines größeren Verisons habe. Zu diesem Zweck müssen in dem Buche für Quinta die Wörter einiger Lestücke nicht in das Vocabular, wohl aber alle in das Verison aufgenommen sein.

5. Dieß Vocabel- und Lesebuch muß auch den Stoff zu den Exercitien, mündlichen wie schriftlichen, bieten. Wie man auch in grammatischer Hinsicht diese Exercitien anordnen möge, den Wörtern nach müssen sie sich an die gelernten Vocabeln anschließen und dürfen nur wenig neue Vocabeln enthalten, denn diese werden nur oberflächlich gemerkt, schwächen das Gedächtniß ab, und führen durch halbes Wissen zu Verwechselungen, Verwirrungen und wirken unsittlich. Die unvermeidlichen neuen Vocabeln werden dem deutschen Text in Klammern, nicht unten

in Anmerkungen, beigegeben. Ein deutsch-lateinisches Wörterbuch ist überflüssig, wenn die Vocabeln tüchtig gelernt, fleißig abgehört, der Lesehoff ins Deutsche übersetzt und das in ihm enthaltene Sprachmaterial in syntaktischen Uebungen reichlich zu mündlicher Anwendung gekommen ist. Deutsche Exercitientexte mit untergelegten Vocabeln sind freilich bequem, aber für die Gewinnung von Sicherheit in der *copia vocabulorum* ebenso unfruchtbar. Die untergeschriebene Vocabel ist und bleibt fremde; wohl aber belohnt es sich, wenn man durch gänzliches Weglassen von Vocabeln unter dem deutschen Text sich selber zwingt, das Material des Exercitiums völlig durchgearbeitet und geläufig gemacht zu haben, bevor es schriftlich aufgegeben wird. Welcher Gewinn nebenbei daraus für das Exercitium selbst erwachse, das gehört zwar nicht hierher, liegt aber so auf flacher Hand, daß man unwillkürlich daran erinnern muß. Nämlich nicht nur die Schwierigkeit und Fehlerhaftigkeit des sogenannten Präparirens ist auf diese Art gehoben, viel Zeit erspart, und beim Uebersetzen also das Lesestück nun ganz anders für andere sprachliche, grammatische u. Zwecke auszubenten; sondern auch die Exercitien wie mündlichen Uebersetzungen in die fremde Sprache werden viel sicherer, fehlerfreier und daher förderbarer, wenn der Geist nicht mehr zersplittert wird durch die Fremdheit des Sprachmaterials, vielmehr die ganze Energie des Denkens und Wollens auf das Grammatische allein gewandt werden kann.

6. Das Abhören der gelernten Vocabeln darf nicht darin bestehen, daß der Schüler etwa eine Wörterreihe herzusagen bekomme. Solche eingelernten Wörterreihen, Vocabeln, Ausnahmen, Paradigmata nützen dem Schüler zu weiter nichts, als daß sie rasch gelernt und sicher aufgesagt werden können. Das Einzelwort aus der Reihe zu isoliren und für freie und willkürliche Reproduction geläufig zu machen, kostet dem Schüler mehr Zeit als das Lernen aller der Wörter als vereinzelter Vocabeln. Lernen und Einüben von Paradigmen ist gut für Gramina, und macht die Köpfe mechanisch. S. Scheibert in der Päd. Rev. Bd. 36, S. 346. Aber allerdings gibt es Fälle, in denen man dem Schüler durchaus gestatten oder wenigstens damit beginnen muß, daß er nur erst feste Reihen bildet, und lernt Reihen von Vorstellungen ablaufen zu lassen und beliebig abubrechen, wie das von Scheibert in seinem Neunten Artikel Aus der Schultube Päd. Rev. Bd. 36, S. 356 dargelegt ist.

7. In dem Vocabular für Serta müssen Stamm- und Vorsilben getrennt gedruckt werden. In dem Verikon und dem Vocabular für Quinta muß die sogenannte Stammbedeutung des Wortes als erste Bedeutung gegeben und gelernt werden. Wenn behufs der betreffenden Lesestücke mehrere abgeleitete Bedeutungen mit gelernt werden sollen und müssen, so

werden diese im Vocabular wie auch im Wörterbuch genau so geordnet, wie sie logisch auseinander fließen, d. h. wie sie in dem Lexikon der obern Classen geordnet sind. So wird nämlich in Quinta der Anfang damit gemacht, aus der Begriffssphäre eines Wortes den Grundbegriff zu gewinnen, oder diesen durch die verschiedenen zugehörten Bedeutungen zu erweitern. So wird man, wenn nur der Lesestoff glücklich und geschickt gewählt ist, den Schülern ein reichliches Sprachmaterial zuführen und es ihnen sicher aneignen. Es müßte also hier eine Untersuchung über die üblichen Lesebücher folgen, doch käme sie wohl ein gut Theil zu früh.

8. In Quinta wird am Schlusse des Pensums, zur Befestigung der Vocabeln, etwa in der Hauptrepetition, welche ja bekanntlich immer etwas wesentlich Neues bieten muß, wenn sie irgend etwas fruchten soll, noch eine eigene neue Uebung nothwendig und passend. Der Schüler soll nämlich mit Hülfe des Lehrers aus seinem ihm zu Gebote stehenden Wörtervorrath die aus demselben gewinnbaren Regeln der Wortbildungslehre finden, und muß dazu, also zu einem ganz neuen Zweck, den Wörtervorrath nach allen Richtungen hin durchfliegen und durchmustern. Durch solches Verfahren befestigen sich die Vocabeln, die Reihen werden wieder neu verschlungen, die Reproduction also wieder erleichtert; vor allem aber wird die selbsterarbeitete Wortbildungslehre, was durch abstracten Unterricht nie erreicht wird, sicherer Besitz und Eigenthum des Schülers.

Für Quarta muß nun ein Vocabularium nach Stämmen gegeben sein, und neben den Stämmen müssen die aus ihnen abgeleiteten und mit ihnen zusammengesetzten Wörter ohne Bedeutung stehen (Vöderlein.) Die Stämme werden gelernt, nach den Gesetzen der Wortbildung wird die Hauptbedeutung des abgeleiteten Wortes ermittelt. Daß dieß nicht früher geschehen darf, ist oben gezeigt; aber auch hier noch wird es nützlich sein, zwei Fehler als solche zu bezeichnen: Erstens darf man nicht ein Beispiel schon zur Regel werden lassen, sondern die Regel soll als das Gemeinsame aus vielen Beispielen abstrahirt werden. Zweitens soll man das Schließen aus der Analogie nicht verfrühen und ihm nicht zu viel Geltung verschaffen. Vermeidet man diese Fehler, so kann das Vocabellernen in Quarta eine äußerst fruchtbare Lection werden, und um so fruchtbarer, je mehr Einzelwörter in den beiden vorigen Classen gelernt und geläufig geworden sind. Hat man in Serta und Quinta einen hinlänglichen Lesestoff durchgearbeitet, und mehr darnach getrachtet, Sprachstoff zu gewinnen, als Sprachregeln; hat man also das treffliche Kochbuchmotto, was Rager mit so großem Glük

angewendet, wohl im Sinn: „Um einen Hasenpfeffer zu machen, nimm einen Hasen“; eine Regel, die aus der Küche ohne Kunst zu übertragen ist auf die von psychologischen Gesetzen regierte Lehrkunst der Schule: dann wird man mit *Quarta* im Großen und Ganzen den lateinischen Wortvorrath mit Ausnahme des poetischen und philosophischen Sprachschazes gewonnen haben, und wird hinterher viel energischer, umfangreicher und eingehender Grammatik treiben und lesen, und wird an Beidem mehr Frucht erzielen, als durch das Vorwegnehmen des Allgemeinen bei dem Laboriren am Sprachmaterial.

Neben diesem Vocabular wird der Schüler in *Quarta* natürlich ein Lexikon und zwar ein Specialwörterbuch in Händen haben. Dieses muß das Stammwort eingeklammert enthalten, die Stammbedeutung gleichfalls, und die abgeleiteten Bedeutungen in der Folge, wie sie sich natürlich auseinander entwickeln und wie sie das später zu brauchende größere Wörterbuch enthält; es darf jedoch mit den Bedeutungen nicht über den Kreis der betreffenden Schriftsteller hinausgehen. Es soll also der Schüler nicht für Cornel und Phädrus und Curtius, oder für jeden einzelnen Autor, den man sonst in *Quarta* lesen mag, ein eigenes Specialwörterbuch haben, sondern es soll für den gesammten Lesestoff von *Quarta* ein Wörterbuch nach der angedeuteten Weise bearbeitet sein. Es wäre eine hier nicht weiter zu erörternde Frage, ob man nicht die Autoren für Tertia dazunähme, und also ein Lexikon für Cornel, Phädrus, Cäsar und Ovid vorzöge. Es versteht sich fast von selbst, daß das Wörterbuch nie eine Angabe der Stelle, in welcher diese oder jene Bedeutung gilt, enthalten darf. Die Wahl der passenden Bedeutung für jede Stelle bleibe die That des Schülers. Noch weniger darf das Wörterbuch die Uebersetzung der einzelnen Stelle geben, dem Schüler das Selbstsuchen verwandter Bedeutungen, entsprechender Metaphern abnehmen, denn es soll nicht eine Eiselsbrücke sein, sondern angelegt in der Perspective auf ein vollständiges, nach sprachwissenschaftlichen Principien gearbeitetes Lexikon, doch in der Beschränkung, daß die Begriffssphäre des Wortes nicht weiter dargelegt ist, als die in der betreffenden Classe zu lesenden Schriftsteller sie bieten. So ist es noch ähnlich dem Wörterbuch von *Quinta*, und propädeutisch für den thesaurus linguae.

Soll nun aus diesem Wörterbuch für *Quarta* der volle Nutzen gezogen werden, so wird man es etwa in folgender Weise gebrauchen müssen. Der Schüler darf nicht für seine Präparation die einzelne gerade passende Bedeutung des Wortes allein merken. Andererseits ist es unthunlich, für jedes Wort des ganzen Uebersetzungsspensums einer Stunde die weitere Aufgabe zu stellen, zu controliren, auszunutzen. Es

mag also der Lehrer, wenn er den Abschnitt zum Uebersetzen für die nächste Stunde aufgibt, den Text ganz vorlesen und etwa diejenigen Wörter betonen, welche er beim Vocabelabhören abfragen will. Diese Wörter müssen die Schüler im Lexikon nachschlagen und alle in demselben sich findenden Bedeutungen in der gehörigen Ordnung lernen. So gewinnt der Schüler hier die Begriffssphäre des Wortes, macht damit einen wesentlichen Schritt in seiner Bildung vorwärts, und erwirbt den für Quarta vorliegenden Sprachstoff zu freiem Eigenthum. Damit das Letztere völlig gelinge, das Capital des Schülers beweglich, ja flüssig, die Disposition darüber leicht und stetig werde, dazu muß aber freilich noch das sogenannte Exercitium, überhaupt die grammatischen Uebungen das Ihrige thun. Es müssen also die mündlichen wie schriftlichen Beispiele, mögen sie nun frei vom Lehrer gebildet zu sofortiger Uebersetzung oder zu Hause von ihm von Stunde zu Stunde vorbereitet werden oder in einem eigenen Exercitienbuche gedruckt vorliegen, sich durchaus innerhalb des bis Quarta hin gelernten Sprachstoffs bewegen, es darf noch kein deutsch-lateinisches Wörterbuch gebraucht werden. Der Schade, daß ein oder das andere Mal ein einzelnes Wort gar nicht zur Hand sei, der bei dem im engern Sinne sogenannten Exercitium gar etwa einmal sichtbar werden mag, ist außer Verhältniß zu dem Gewinn, den die übrigens vorausgesetzte und nothwendige Durcharbeitung des Sprachstoffs abwirft. Verfährt man anders, wie freilich gewöhnlich geschieht, so stockt der Schüler fort und fort aus Mangel an sicher gewußten Vocabeln oder bei dem Gebrauch der eben vom Lehrer genannten, bisher unbekannten und daher nicht halb eingepprägten Wörter; der Kampf mit diesem Mangel lenkt ihn ab von dem eigentlichen Problem, von dem Punct, über den er nachdenken soll, und um dessen willen das Exercitium gemacht wird, und ermüdet endlich über den mancherlei Hemmnissen, häuft Fehler auf Fehler, weil nicht der Weg gehörig gebahnt und die Aufgabe beschränkt genug an ihn gebracht ist.

In Tertia wird man nun, nachdem man den Schüler, wie wir dargestellt haben, gewöhnt hat, demselben ein vollständiges Lexikon in die Hand geben können, ja müssen, wenn nicht ein Rückschritt geschehen soll. Die Präparation ist aber noch in derselben Weise aufzugeben und zu controliren, wie wir für Quarta verlangen. Der Schüler muß, damit er nicht bequem werde, sich aufs Rathen lege, vielmehr in der bezeichneten Richtung fortschreite, angehalten werden, vorgeschriebene Vocabeln wirklich aufzuschlagen und alle im Lexikon verzeichneten Bedeutungen zu lernen. In den folgenden Classen wird man zu eigentlichem

Vocabellernen nicht mehr Veranlassung oder Nöthigung haben. Unsere Aufgabe wäre also hiermit gelöst. Da aber einige von den bei der jetzt üblichen Praxis laut werdenden Klagen auch dann noch nicht unmöglich gemacht werden dürften, so mögen über die so vielfach bedauerte Zeitvergeudung beim Gebrauch der größern Wörterbücher noch einige Bemerkungen hier folgen und sich Beachtung verdienen.

Ein gutes Lexikon ist unbezweifelst auch für den, welcher über schülermäßiges Treiben einer Sprache längst hinweg ist, ganz unentbehrlich, und der Schüler, welcher ein gutes Lexikon gut zu gebrauchen versteht, lernt aus ihm mehr als einzelne Bedeutungen einzelner Wörter. Halten wir zunächst den Gebrauch des Wörterbuchs auf einer niedern Stufe neben die Praxis, welche durch untergesetzte Vocabeln oder sonst wie, dem Schüler über das „zeitraubende“ Vocabelaufschlagen weghelfen will. Die Ueberlegung, unter welchem Nominativ oder Präsens ein Wort im Lexikon zu suchen sei, läßt den Schüler eine Reihe von Fragen thun, ihn eine Reihe von Combinationen durchmachen, wie wenn ein Lehrer auch bei seiner häuslichen Arbeit fragend vor ihm stünde. Das Umherrathen, das Irren hier und dorthin ist selbst eine Lehre und Uebung für den Schüler, macht vorsichtig, gewiß, während eine solche Anlage des Unterrichts, welche jeden Schritt des Schülers im Voraus sichert, ihn schließlich bornirt, selbst wenn sie ihm Wissen beibringt. Wer sich nicht auch selber behelfen muß, bleibt natürlich unbehelfen. Darum verlangen wir von vornherein, auch wo die Regel ist, daß die Vocabeln des Lesestücks voraus gelernt sind, daß Einzelnes und nach und nach immer mehr nur durch das Wörterbuch aufgeschlossen werde und durch eigene That des Schülers. Dann lernt der Schüler während des Aufschlagens, denn er muß das Wort nach allen Buchstaben genau ansehen, er spricht es sich auch wohl vor, wiederholt es sich während des Suchens, er muß sich wahren, es nicht mit den nächst stehenden zu verwechseln, er muß bei demselben weilen während des Auswählens der jedesmal passenden Bedeutung, die Aufmerksamkeit wird also länger an das Wort gebunden, ganz anders, als wenn er nur nach der untergesetzten Vocabel zu suchen hat; das Lexikon übt also eine Zucht zum strengen Achten, wie der Lehrer sie nicht besser und gewiß nicht so wiederholt üben kann. Vocabeln, die aus dem Lexikon haben gesucht werden müssen, werden darum leichter gelernt, besser behalten, als die aus dem Vocabular oder aus untergesetzten Notizen, denn jede ist stärker appercipirt und hat ein größeres statisches Moment. Darum ist für den Schüler das Wälzen des Wörterbuchs weder so zeitverschwendend noch so verdrüsslich, wie etwa für den Lehrer, der in einem ganz

andern Verhältniß zur Sache steht. Ferner steht der Schüler beim Suchen des einen Wortes die verwandten, und zwar muß er sie genau ansehen, und so prägt er mit *erro* auch *error*, mit *erratum* auch *erraticus*, *erratio*, *erratus* u. ein, und wenn er sie nicht genau merkt, so scharft sich doch sein Sprachgefühl für die Bildsamkeit oder Möglichkeit anderer Wörter. Aus dem Raum, den *ratio*, *duco*, *facinus* u. einnimmt, schließt er auf die Begriffssphäre dieser Wörter, ja beim Ermitteln der passenden Bedeutung muß er diese Begriffssphäre ganz durchwandern, und reiche Wörter, die er also öfter aufschlagen muß, werden ihm dadurch eben in ihrer Fülle vertraut, er in ihrer Sphäre heimisch. Ein Schüler, der sich genau und treu aus dem Wörterbuch präparirt, macht, auch wenn er schließlich für jede Vocabel nur eine Bedeutung notirt und memorirt, doch weit erheblichere Fortschritte, als der, welcher von ihm die ausgezogenen Vocabeln abschreibt und mit ihm dieselben Vocabeln lernt, auch wenn der letztere die Arbeit selber thut, mit diesen geborgten Vocabeln den Sinn des Stücks sich aufzuschließen. Gibt es also nicht eine Frucht vom Gebrauch des Wörterbuchs, die sich freilich nicht controliren und atprüfen läßt, die aber doch und zwar in ganz kurzer Zeit zur Reife kommt?

Es ist ja ein Vorzug, den das Lernen einer fremden Sprache vor jedem andern Unterricht hat, daß der Schüler im Kleinen von vornherein und gewiß nach Verlauf eines Semesters schon in ziemlichem Maße mittelst seiner Formenlehre und seines Wörterbuchs Aufgaben zu ganz selbstständiger Lösung erhalten kann, und zwar Aufgaben, welche selber ihm Lehrer werden, von deren richtiger Lösung er sich vergewissern kann, für deren richtige Lösung er verantwortlich gemacht werden kann. Namentlich ist die lateinische Sprache bei ihrer methodischen Durcharbeitung hierdurch ein unvergleichliches Unterrichtsmittel. Aber darum soll man auch nicht das Selbstthun des Schülers beseitigen oder auch nur verkümmern durch Hülfsmittel, welche ein nächstes Ziel vielleicht sicherer oder rascher erreichen lassen, darüber aber die Kraft für höhere und fernere nicht mehren, die Früchte vor der Zeit verheizen und vielleicht auch treiben, aber diese auch als Leckerbissen schon im Frühling verzehren und den Herbst ohne Ernte und ohne Saat herbeikommen lassen.

Freilich versteht es sich von selbst, daß der Schüler vom Lehrer lernen muß, sich zu präpariren. Darüber also kein Wort.

Es soll also der Schüler in Serta neben dem Vocabular ein dieselben Vocabeln enthaltendes alphabetisches Lexikon haben, in Quinta dergleichen, doch soll das Vocabular nicht, wohi aber das Lexikon, alle Stücke des Lesestoffes umfassen, das Vocabular für Quarta soll unabhängig

vom Lesestoff gehalten sein, das Lexikon die in der Classe gelesenen Schriftsteller umfassen. Der Zweck des Vocabellernens ist nicht der, das Lexikon zu beseitigen, sondern rasch, sicher und umfangreich den Sprachstoff herbeizuführen, zur Verwendung nach allen Seiten hin flüssig zu machen, die Schwierigkeit der syntaktischen Uebungen auf sich selbst zu beschränken, zum verständigen, zweckmäßigen und willigen Gebrauch des Lexikons vorzubereiten. Das Vocabular bietet also eine Erleichterung für den Gebrauch des Lexikons. Diese ist nothwendig. Denn hat der Schüler jedes Wort in einem Sage aufzuschlagen, kann er, weil ihm jedes fremd ist, nicht die mehrerlei Bedeutungen aller zugleich während des Präparirens behalten, so wird es ihm unmöglich, den Sinn des Satzes durch Combination zu entziffern, er ermüdet, begnügt sich muthlos mit dem sogenannten Ausziehen der Vocabeln und belegt seinen Fleiß mit dem Vocabelbuch. Das Vocabular soll ein gut Theil der berühmtesten Schulanecdoten unmöglich machen, welche das Präpariren aus dem Lexikon vernichtet haben.

Was wir hier, wie wir uns einbilden, in tieferer Auffassung einer Tagesfrage dargelegt, und zwar nicht als unser Eigenthum, sondern als Gedanken, die Scheibert in der Rev. und sonst ausgesprochen, kann nun nicht ausgerichtet werden ohne neue Unterrichtsmittel. Sollen aber die Schüler warten, ob irgend Jemand ein nach einer oder der andern Seite hin brauchbares Buch liefert? ob ein Buchhändler gar den Gedanken aufnimmt und ein Buch danach bestellt? Ich denke, nein! Und ich gedenke dabei der Arbeit von Scheibert in der Rev. 1855, Bd. 39 „Wie bilden sich Lehrercollegien?“ und citire: „Es ist eine eigene Erscheinung auf dem Gebiete der Lehrwelt, daß einige Leute Schulbücher machen und die Schulen sie acceptiren und nach ihnen unterrichten und so in der Methode von den Schulbüchern der Einzelnen nach und nach weiter oder auch nicht weiter geführt werden. Sollte es nicht umgekehrt sein? Sollten nicht die methodischen Lehrbücher aus den Lehrercollegien herauswachsen?“ — „Kämen so“ (wie nämlich vorher dargestellt worden ist) „die Schulbücher als ein Gewächs der praktischen Lehrercollegien zu Stande, es dürfte die ganze Schulbuchliteratur bald einen erfreulichern Charakter annehmen, manches dicke Buch bliebe ungeschrieben, manche Buchhändler- und Buchmacherspeculation wäre damit abgethan und die ganze Methodenerfindung wäre in ihre rechten Schranken gewiesen. Doch das sind Nebensachen. Die Hauptsache ist, daß die Lehrer veranlaßt werden, methodische Arbeiten“ — im Collegium, setze ich hinzu — „vorzunehmen, über Methode nachzudenken und zu lernen, daß das Subjective in der Methode nicht die Anmaßung des Individuellen haben dürfe,

und daß man als Glied eines gesunden Ganzen sich dem Gesamtorganismus anpassen, ja in ihm gleichsam aufgehen müsse.“ Soll nun jede Schule durchaus für jeden Unterrichtszweig nur eigen gearbeitete Lehrmittel gebrauchen? Die Frage ist müßig. Wie nicht eine Schule alle Seiten und Zweige des Schullebens ausgestalten kann, sondern beschränkt wird durch die an ihr arbeitenden Lehrkräfte, localen Verhältnisse, örtlichen Zustände und Bedürfnisse, so kann nicht eine Schule auf jedem Lehrgebiet den Fortschritt der Methode vorthun und nicht zu allen Zeiten ausgerüstet sein, aus sich allein heraus zu schaffen, was sie gebrauchen kann. Aber die Revue kennt über der Einheit des Lehrercollegiums noch die höhere Einheit des Schulverbandes der Provinz, die in der Directorenconferenz sich darstellt. An diese, die für mehrere Provinzen Preußens noch ein frommer Wunsch ist, sei also auch hier wiederum erinnert. Sie hat große Aufgaben.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

1. Stoff zu stylistischen Uebungen in der Muttersprache. Für obere Classen. In ausführlichen Dispositionen und kürzern Andeutungen von D. G. Herzog, früher Director des Gymnasiums in Bernburg, jetzt Consistor. Rath. 5te verbesserte Auflage. Braunschweig, Schwetschke. 1854. XII u. 412 S.
2. Stylschule zu Uebungen in der Muttersprache von Dr. Max. W. Odßinger. Schaffhausen 1854 u. 1855 bei Furter. Erster Theil: X u. 224 S. Zweiter Theil: 420 S.

Das Buch von Herzog hat seinen Erfolg nach der Meinung des Ref. der Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit seiner Aufgaben zu verdanken; es überhebt den Lehrer des Deutschen in den obern Classen, dessen Beruf gewiß mit zu den schwierigsten gehört, der sich den auch äußerlich geplagtesten Leuten mit vollem Rechte zurechnen darf, der Mühe der Auswahl, sowie der eigenen Disposition von Arbeiten, an denen der deutsche Styl der höhern Gymnasialschüler sich bilden soll. Die Schwierigkeit der Aufgabe des Lehrers wächst noch, wenn ein gedeihliches Fortschreiten der ganzen Classe von der Abtheilung derselben in mehrere Gewissenshaften abhängig gemacht wird, wie es die ausgesprochene Ansicht des Herzog'schen sowohl als des andern oben genannten Buches ist; sie behaupten, für eine genügende Lösung der deutschen Stylaufgaben in jenen Classen seien die Fähigkeiten der Schüler der Erfahrung gemäß so verschieden und ungleich, daß man, um ihre Entwicklung wirklich zu fördern, in jedem neuen Cursus nach einer möglichst gründlichen Prüfung derselben entsprechende Unterabtheilungen für den praktischen Unterricht einrichten und festhalten müsse. Für diese Forderung also, geeignete, ja zur Bearbeitung schon zugerichtete Themata in größerer Anzahl zur Hand zu haben, bietet sich dem Lehrer hier ein Hülfsmittel dar; der rechte, in der Zucht des eigenen Amtes herangereifte, ihm mit allen Kräften zugehörige Lehrer wird sich freilich nach des Ref. Dafürhalten solcher Hülfsmittel immer mehr zu entschlagen, wird seinen Schülern auch in dieser Beziehung ein Eigener zu werden suchen, der sie mit dem Besten, was er

hat, mit den mühsam gezeigten Früchten seines Nachdenkens, seiner Lebensbeobachtung, mit den Anschauungen seines innern Menschen u. s. w. zu nähren trachtet, der auch sie als Eigene, gerade für diese Themata eigens bestimmte faßt und behandelt. (Auf das Letztere macht auch Götzingers *Styllehre* I, S. 30 aufmerksam.) — Was wir nun an dem Herzog'schen Buche auszusetzen haben, reducirt sich kürzlichst auf Folgendes: 1. Demjenigen, der das Buch zu benutzen anfangen will, wird der gänzliche Mangel an innerer Anordnung der Themata, sei es rücksichtlich des geistigen Gebiets, aus dem sie genommen, sei es rücksichtlich der Form, in der sie zu behandeln sind, sei es nach ihrer Bestimmung für verschiedene Lehrstufen, sehr hinderlich sein; er ist in dieser Beziehung lediglich an das alphabetisch geordnete Inhaltsverzeichnis verwiesen, aus dessen bunter Mannigfaltigkeit (es fängt an: „Absichten, verfehlte — achtzehntes Jahrhundert — Aegypten u. s. w. — alte gute Haut, Selbstbetrachtungen derselben“ —) er entschlossenen Muthes herausgreifen mag, ohne gewiß zu sein, ob die im Buche ausgeführte Behandlung mit seinem Bedürfnisse congruirt. 2. Die geschichtlichen Themata (ebenfalls weder nach ihrer innern Schwierigkeit noch nach dem Umfange der Vorkenntnisse, die zu ihrer Bearbeitung gehören, geordnet) sind schon von anderer Seite her (vgl. S. IX) als zum Theil für Schüler zu schwierig bezeichnet worden; der Verf. hat aber dabei die Absicht gehabt, „sie mit dem Theile der Geschichte, auf welchen sie sich beziehen, näher bekannt zu machen“. Sollte man dann aber nicht als eine wesentliche Verbesserung des Buchs und mit billiger Rücksicht auf die Lehrer, welche es brauchen wollen, von dem Verf. verlangen, daß er die Stücke aus geschichtlichen Werken, bei der alten Geschichte (z. B. S. 221: über Augustus' Verdienste um das Römerreich) auch die Quellenstücke bezeichnede, aus welchem der Schüler seinen Stoff zu schöpfen hat? — 3. Am wenigsten empfehlenswerth dünkt uns aber das Buch von Seiten der religiösen und sittlichen Grundanschauungen, welche in demselben herrschen und die bei der großen Zahl abstracter Themata natürlich unmittelbar an die Oberfläche treten, sowie sie auch die Geschichtsbetrachtungen, zu denen Anleitung gegeben wird, durchziehen. Wir finden allenthalben eine sehr laze, innerlich haltlose, vom religiösen Glauben und seiner lebendigen Kraft geschiedene Auffassung des Sittlichen; wir wissen, wie weit dieser Vorwurf reicht, fassen darin aber nur den Widerwillen zusammen, den wir beim Durchgehen mehrerer Stücke empfunden haben. Man vergleiche den vom Verf. intendirten Aufsatz auf S. 264 u. s.: „Was verleitet den Menschen, die Wahrheit nicht zu sagen?“ (soll heißen: nicht die Wahrheit zu sagen): „die Ursachen und Triebfedern, welche den Menschen vom Wege der

Wahrheit abführen können (?), sind entweder unwillkürliche oder absichtliche Verdrehung der Wahrheit." Es ist in der Art, wie der Verf. dieß auseinanderlegt, selber ein gut Theil „unwillkürlicher Unwahrheit“; wir bitten die Leser nachzusehen, ob sich das Alles nicht auf der Oberfläche bewegt, ohne den innern Grund der Lüge im Menschen, den Widerwillen wider Gottes Gebot: „du sollst kein falsch Zeugniß reden“, auch nur zu berühren. Wenn der Verf. die einschneidende Schärfe dieses Gebots erfahren hätte, wie könnte er auch mit den Worten schließen: (III) die eine Triebfeder zur Unwahrheit ist mehr, die andere weniger zu entschuldigen — die meisten sind es gar nicht — am besten (!) bleibt man überall der Wahrheit treu.“ Ref. gibt keine weiteren Belege der Unbrauchbarkeit des Buchs nach dieser Rücksicht, da sie sich auf allen Seiten finden; jedenfalls ist auch der Widerspruch, in welchem sich das Buch mehr oder weniger ausgesprochen mit dem kirchlichen Glaubensbekenntniß befindet, beklagenswerth; und Ref. möchte nicht als Religionslehrer den Katechismus auslegen und lehren, den Herrn zu bitten, daß er „uns endlich in Gnaden aus diesem Jammerthale zu sich nehme in den Himmel“, wenn dann der Styllehrer derselben Anstalt kommen dürfte und ließe die Schüler ausarbeiten (S. 112 f.) „warum die Erde kein Jammerthal ist“. Aber man lese auch, wie gemüthlich nach der Ausführung des Verf. einem Menschen das Leben erscheinen muß, der in seinem Herzen nicht den Stachel der Sünde fühlt!

In dem Buche von Götzinger, das sich in vortheilhafter Unterscheidung von dem eben genannten als eine „Sammlung stufenmäßig geordneter Aufgaben und Arbeitsentwürfe“ für höhere Anstalten (I. Theil speciell für die unteren Classen höherer Anstalten) ankündigen darf, begegnen wir zuerst einer sehr beachtenswerthen allgemeinen Einleitung, welche dem „Zweifspalte der Meinungen“ über Zulassung und Verwerfung von Aufsätzen, im erstern Falle über das Material derselben, über den erforderlichen Antheil von Reflexion und Anschauung, über ihre Einkleidung, über die Thätigkeit des Lehrers rücksichtlich vorangehender Besprechung und Disposition, rücksichtlich nachträglicher Berichtigung, endlich rücksichtlich der neueren Forderung unmittelbarer Sprechübungen eine in sich zusammenhängende und eingehende Darlegung der Ansichten des Verf. über die bisher angeregten Hauptfragen gegenüberstellt. Dabei werden nicht nur des Verf. Grundsätze über die Grenzen und Mittel der Stylbildung wesentlich die Zustimmung der Leser erhalten (wir heben hervor, was er von der Nothwendigkeit der Unterscheidung der Schüler-Ingenia S. 31 f., von der Möglichkeit der Behandlung sogenannter moralischer Aufgaben S. 33, von der gänglichen Ausschließung der The-

mata sagt, die das Empfindungsleben der Zöglinge bloß zu legen rechnet sind, also z. B. der religiösen), sondern man wird auch den danken des Verf. über Styl im Allgemeinen, welche er an Buff berühmten (von dem Verf. einmal in seinem historischen Zusammenhange erklärten) Aussprüche: *le style c'est l'homme* und an merkwürdige Aeußerung Schillers gegen Fichte anknüpft, gern und anerkennender Aufmerksamkeit folgen. — Was aber das Buch angeht, so kann man wohl sagen, daß der Lehrer, der es lesen will, rücksichtlich des Umfangs der darin gebotenen Uebungsstoffe kaum etwas Vollständigeres, rücksichtlich der methodischen Erörterungen sowie der litterarischen Nachweisungen und der Exemplifikationen kaum etwas Praktischeres sich wird wünschen können; (in der letzteren Beziehung ist es freilich auch überall in engen Zusammenhang mit Lesebuch des Verfassers gesetzt, so daß man desselben für einen vollständigen Gebrauch der hier vorgeschlagenen Stylübungen nicht entbehren kann; aber auch das Buch selber enthält allenthalben eine Menge gedruckter Beispiele.) Nur bekennt Refer., daß er, was den Ton der Behandlung betrifft, aus welchem nach den aufgestellten Beispielen hier da im Buche eine Schülerarbeit gehen soll, zuweilen in unerfreulicher Weise an das oben besprochene Herzog'sche Buch erinnert worden; man wird nie zugeben können, daß die saden und rohen Späße, Fr. Kind im „Zahrmarkt zu Knoselingen“ (I., S. 173—176) in Vorgebracht hat, unserer Jugend in irgend einer Beziehung (und sei es auch nur, um sie zur Beschreibung des Zahrmarkts in einer kleinen Skizze anzuregen) als etwas Nachahmungswürdiges vorgehalten werden dürfen („Für die Jugend ist das Beste eben gut genug!“) — Sehr lehrreich, sehr anregend zum Nachdenken und zur Vergleichung der Aufgaben ihrer Ausführbarkeit auf den verschiedenen Stufen sind uns überall einleitenden Erörterungen erschienen, welche der Verfasser der jedesmaligen Sammlung von Uebungsstoffen voranschickt; man vergleiche z. B. die theoretische Einleitung im Eingange des 2ten Theils: *Eintheilung der Aufgaben und ihre praktischen Ergebnisse für die Behandlung der daran geknüpften Aufgaben* (S. 1—21), oder die folgende zu „schulgerechten“ Chrieten (S. 46—62); der Lehrer wird sich durch Schärfe und Deutlichkeit solcher Erörterungen im Gebrauche der Aufgaben überall schnell zurechtgewiesen sehen. — Das Inhaltsverzeichnis beider Theile gibt eine Vorstellung von der Reichhaltigkeit des Buchs; in 61 Capiteln ist eine Stufenfolge von Arbeitsentwürfen niedergelegt, welche durch alle wesentlichen Formen der prosaischen Darstellung, Begriffsbestimmungen, Erklärungen u. s. w. an bis zu vermischten

tischen und litterargeschichtlichen Ausarbeitungen emporsteigt; die wichtigsten Stufen sind wieder mannigfach gegliedert und combinirt; z. B. Erzählungen in: Briefe nach Erzählungen — Erzählungen nach Gedichten — Andeutungen zu ausführlichen Erzählungen — Gespräche nach Erzählungen und erzählenden Gedichten.

Weimar.

Dr. H. Schubart.

Schillers Jugendjahre von Eduard Boas. Herausgegeben von Wendelin von Maltzahn. Hannover, Rümpler. 2 Bände, 266 u. 297 S.

Hoffmeister und Schwab haben in ihre Biographieen Schillers erhebliche Irrthümer und Täuschungen aus Gruber, Demler u. a. ohne Kritik hinübergenommen, die nunmehr von dem Verf. des vorliegenden Werks berichtigt sind. Leider hat der Tod ihn verhindert, eine vollständige Biographie Schillers zu geben, und die von Maltzahn herausgegebenen zwei Bände schließen mit der Flucht Schillers aus Stuttgart. Namentlich über die Geschichte der Räuber wird man manches Neue finden.

III.

Dr. W. Affmann, Handbuch der allgemeinen Geschichte. Für höhere Lehranstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. Viertes Theil. Braunschweig, Vieweg. 1855. 380 S. Preis 25 Sgr.

Der erste Theil dieses Handbuches, die alte Geschichte enthaltend, ist vor mehreren Jahren erschienen: der Verfasser läßt demselben zunächst den vierten Theil folgen, welcher die neueste Geschichte von dem Ausbruch der französischen Revolution an umfaßt. Nicht bloß diejenigen, welche die Ansichten des Verfassers über Geschichte und Geschichtsunterricht theilen, sondern auch diejenigen, welche dieselben mißbilligen, werden dem Verf. hierfür Dank wissen müssen. Denn er konnte nicht besser als durch diesen Theil seines geschichtlichen Handbuches über den Standpunct, von welchem aus daselbe geschrieben ist, eine völlig sichere Ueberzeugung geben.

Die neueste Geschichte zerfällt dem Verf. in zwei große Perioden: die erste, bis 1815 reichend, ist die der Revolution, die zweite, die allerdings nur bis 1848 fortgeführt ist, enthält die Ausbreitung der Freiheitsbestrebungen in Europa und Amerika. Die revolutionäre Bewegung schreitet durch die drei Stadien der Constituante, der Legislative und der Convention bis zur demokratischen Republik fort, und kehrt in eben so vielen Stadien der Reaction, dem Directoire, dem Consulat und dem Empire wieder zum Absolutismus zurück. Die zweite Periode zeigt uns

in ihrem ersten Abschnitte (bis 1830) die Begründung neuer Nationen, trotz des zehnjährigen Widerstrebens der heiligen Alliance, zweiten Abschnitte die Erhebung des Liberalismus, dem aber die Reaction entgegentritt, ohne jedoch den allmäligen Fortschritt zu stören hemmen zu können. Die Zeit von 1848 an hat der Verf. noch von seiner Darstellung ausgeschlossen.

Es ist nicht zu verkennen, daß dem Buche eine gründliche und haltende Beschäftigung mit diesen Studien zum Grunde liegt, wenn nicht gerade die originalen Quellen selber sind, aus denen er geschöpft hat. Das Buch hat eine sichtlich Tendenz auf positive Kenntniß, vermeidet auffallend ein historisches Raisonnement: es scheint mir der Verf. habe die Thatsachen selber sprechen lassen und dadurch um so überzeugender und tiefer wirken wollen. In dieser Beziehung kann dem Buche seinen Beifall nicht versagen. Denn daß hier und da einige Wichtige übergangen, über andere Dinge irrthümliche Ansichten getragen werden, darf bei einem Zeitraume nicht Wunder nehmen, bei jedes neue, aus wirklichen Studien hervorgegangene Werk und das weiß liefert, wie sehr haltlos noch unsere Kenntniß, selbst in den bekanntesten Kreisen, ist und wie viel Mythen in dieser Geschichte spuken und allgemein als historische Thatsachen Glauben finden. Ich dem Verf. zum Vorwurfe mache, sind nicht die so zu sagen riellen Mängel, sondern daß er jenen historischen Mythen Glauben zu schenken bereit ist, sei es weil sie durch seine historische Ansicht unterstützt und getragen werden, sei es weil es ihm an der Objektivität der historischen Kritik fehlt, daß er an ihnen selbst da noch hält, wo die Kritik z. B. Sybel's dieselben bereits beseitigt hat. Liegt so eben von Sybel das zweite Heft des zweiten Theiles vor, weiß nicht, ob der Verf. daselbe noch hat benutzen können. Jedoch aber würde, nach Sybels Forschung, die Erhebung der Massen, die in der That übrigens nicht erfolgt, sondern im Convente zur größeren Recrutirung umgeschlagen ist, für weniger großartig gehalten werden müssen, die nationale Begeisterung für weniger bedeutsam, sie hier erscheint. Der Sieg der französischen Waffen hat nicht in der Entgegenwerfung von Massen, sondern in ganz anderen Ursachen ungeachtet derselben, ihren Grund. Man würde das Treiben des Liberalismus in seinen verschiedenen Fractionen, in seiner gemeinen Selbstsucht in seiner geistigen Bornirtheit, ja in seinem Blödsinn mit stärkeren Zügen geschildert finden. Wenn derselbe alle gebildeten und wohlgeformten Elemente aus den Armeeen entfernt, würde der Ausdruck „alles aristokratische Wesen im Kriegsdienste hörte auf, von Luxus und vornehm

sonderung der Officiere blieb keine Spur", jedenfalls schief und irreleitend erscheinen. Die wirkliche Schuld Houchard's würde sich mit zwei Worten, richtiger darstellen lassen; für das große Verdienst Hoche's am Rhein würde sich doch ein anerkennendes Wort ergeben. (S. 67 bis 69.) Diese Beispiele aber, die ich wenigen Seiten entnommen habe, würden sich Seite für Seite ins Unendliche vermehren lassen. Der Verf. ist mehr Eklektiker als Kritiker, und folgt im Allgemeinen auch eben nur der alten traditionellen Auffassung, die wesentlich auf französische Gewährsmänner basirt ist.

Man wirft uns vor, unser politischer Standpunct trübe unser Auge und Urtheil: der Liberalismus ist, wie das uns vorliegende Beispiel zeigt, gleicher Gefahr ausgesetzt. Hier wenigstens läßt sich der Beweis liefern, daß er, kurzsichtig und nicht ohne Fanatismus, unfähig ist, eine strenge Kritik zu üben und die Objectivität in voller und lauterer Wahrheit zu erkennen. Es ist ihm, auch wo er Thatfachen auf Thatfachen häuft, doch nicht um diese, sondern um die politische Tendenz zu thun, der sie dienen sollen, und er scheut Phrasen, wie S. 3: „in England sei der Nationalvertretung ein überwiegender Einfluß auf die Verwaltung gesichert, ohne daß die Kraft der Regierung dadurch Eintrag erlitten habe“, nicht, wenn auch die erste beste Geschichte Englands, ich nenne z. B. Lord Mahon, uns lehrt, durch welche Mittel die jedesmalige Regierung sich hat die Majorität erwerben müssen und in welchem Grade eine kräftige Administration dadurch erschwert, verhindert und absolut unmöglich gemacht ist.

Der tiefe Grund aber dieser Verblendung ist bei dem uns hier vor Augen gestellten historischen Standpuncte nichts Anderes als dieses, daß dieser Standpunct den letzten und entscheidenden Factor in der Geschichte Gott ignoriert und das Verhältniß der Welt zu Gott außer Acht läßt. „Die Idee der christlichen Cultur“, sagt er S. 376, „fordert Heranbildung aller Menschen zu geistiger und sittlicher Vollkommenheit.“ Es ist aber nicht die Vollkommenheit, zu welcher die Kinder Gottes kommen sollen, nachdem sie den alten Adam gekreuzigt und den neuen Geist des Lebens in sich aufgenommen haben, sondern die Vollkommenheit, zu der sich das Menschengeschlecht etwa einer Blume gleich im Laufe der Zeiten entwickeln, oder aber die die Welt aus sich selber und ihren angeborenen Kräften heraus gewinnen soll. Es ist bei dieser Vollkommenheit nicht zu verwundern, wenn ein Mann wie Macaulay nichts als *improvement behind us* und nichts als *deterioration before us* sieht, während der gläubige Christ den Grund zur Revolution und ihren immer neuen Missethaten in dem Abfall von Gott, und in diesem revolutionären

Treiben das schwere Gericht Gottes erkennt, aber, wenn all diese irdische Herrlichkeit und Bildung zu Grunde geht, mit froher Seele doch die Macht und Majestät Gottes und sein Reich gerettet und triumphiren sieht. Es ist mit der „reineren Religiosität und Sittlichkeit“, zu der nach des Verfassers Glauben die freiere Entwicklung der Wissenschaft und insbesondere die Philosophie hinüberleitet, sehr schlecht bestellt, wie mit dem fortschreitenden Wohlstande — unser Proletariat! — und der wachsenden Freiheit der Welt: die strafende Hand Gottes aber, welche eine Revolution durch die andere verschlingen läßt, und jetzt nahe an die siebenzig Jahre Europa mit all seiner Cultur heimsucht, ist wohl zu fühlen und zu erkennen, wenn man sein Auge nur einmal nach oben erheben will.

Wo diese Grundansicht von geschichtlichen Dingen obwaltet, darf man sich nicht wundern, wenn der Fuß im Einzelnen Schritt für Schritt in der Irre wandelt. Der Verf. hat wohl ein Auge dafür, was die Regierenden geschildert, wie sie hier schwach, dort unsittlich, dort tyrannisch gewesen sind, besonders aber wie sie das nach politischer Geltung verlangende Volk niedergehalten haben; dagegen geht er leise und schonend darüber hin, wie eine Bildung, welche in der Feindschaft gegen Gott ihre Quelle hatte, von unten herauf zerstörend gewirkt hat. Der Kampf der Revolutionsmänner ist ihm, wenn er sich in der Schranke maßvoller Besonnenheit hält, aller Achtung werth, und die unerhörteste Bestialität und Verrücktheit der Jacobiner wird im Ganzen glimpflich genug abgethan, und eher als eine gewisse extreme Maßlosigkeit, nicht aber als eine nothwendige Consequenz des ersten Schrittes auf diesem Wege behandelt. Es ist, dieß ist der im Hintergrund liegende Gedanke, die boshafte Reaction, welche dieß Alles hervorgerufen hat. Wer in Sybel zu lesen versteht, wird darin die vorwärts treibende Macht des Bösen und dessen eigenes Wesen begreifen. Was hilft es da, Thatsachen reden lassen wollen? Der Leser wird doch zwischen den Zeilen herumsuchen, bis er des Verfassers Ansicht und Urtheil herausgefunden hat.

ist schließlich nun noch die Frage, ob dieß Buch den gebildeten Lesern und der Schule zu empfehlen sei. Den ersteren ohne Zweifel, denn sie stehen durchschnittlich auf dem Standpuncte des Verfassers: der letzteren würde ich es fern halten, so lange noch Gottesfurcht, Gehorsam, Ehrfurcht vor göttlicher Ordnung der Dinge in die Jugend eingepflanzt werden sollen.

So viel für jetzt: der Verf. weiß seit lange, wie ich zu ihm stehe, und daß ich es mir zur Ehre anrechnen werde, wenn ich ihn werde auf Schritt und Tritt begleiten und den Kampf, den ich hier abermals gegen

ihn aufnehmen, zu Ende führen können. Das Gute wenigstens wird dabei herauskommen, daß der Liberalismus in der Geschichte wird zu objectiver Forschung genöthigt und die vielen Schwankenden und Charakterlosen, die nach rechts und nach links liebäugeln, gedrängt werden, sich zu entscheiden, ob zur Rechten oder zur Linken.

Oreiffenberg.

Campe.

VII.

6. Adam's Schul-Atlas in 22 Karten. Berlin, Verlag von Friedrich Reimer. 1855.

Inhalt: 1. Das Wissenswerthe der mathematischen Geographie. 2. Orographische Erdkarte (Planigloben). 3. Hydrographische Erdkarte. 4. Fluß- und Gebirgskarte von Europa. 5. Europa politisch. 6. Fluß- und Gebirgskarte von Deutschland. 7. Deutschland, Preußen, Niederlande und Belgien. 8. Oesterreich. 9. Europäische Türkei. 10. Italien. 11. Spanien und Portugal. 12. Frankreich. 13. Großbritannien und Irland. 14. Schweden, Norwegen und Dänemark. 15. Rußland. 16. Fluß- und Gebirgskarte von Asien. 17. Asien politisch. 18. Africa. 19. Nordamerica. 20. Vereinigte Staaten. 21. Südamerica. 22. Australien.

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß die physischen Verhältnisse, als die unwandelbaren, in einem Schulatlas besonders hervortreten müssen, und hat demgemäß auch besondere Sorgfalt auf die Terrain- und Flußzeichnung verwandt. Es muß anerkannt werden, daß einzelne Blätter, z. B. Nr. 6 in dieser Beziehung Vorzügliches leisten, aber es darf auch nicht verschwiegen werden, daß er sich von seiner Idee zu sehr hat beherrschen lassen, so daß die politischen Verhältnisse mehr wie billig in den Hintergrund gedrängt sind. So finden wir bei Asien (Nr. 16) eine specielle Zeichnung des Himalayagebirges nach Hodgons und Hookers Forschungen, während eine speciellere Zeichnung von Vorder-Asien und Ostindien viel wünschenswerther gewesen wäre. Die ganze politische Geographie Deutschlands und der Niederlande wird mit Einem Blatt, Nr. 7, abgemacht, während wir am Eingange 2. Erdkarten (Nr. 2 und 3) finden, von denen die eine die orographischen Verhältnisse mit besonderer Berücksichtigung der Vulcane und die andere die hydrographischen Verhältnisse mit besonderer Berücksichtigung der Meeresströmungen und Fluthwellen darstellt. — Diese Uebelstände werden dem Atlas, trotz seiner vorzüglichen Anlage, bei seinem Gebrauch in Schulen manchen Eintrag thun. Auf die Zeichnung ist zwar Fleiß verwandt, indessen ist sie nicht immer correct; beim Mississippi (Nr. 19) ist z. B. nur Ein Mündungsarm gezeichnet, eben so ist die Verflechtung des Po- und Eisch-

Delta's (Nr. 10) nicht dargestellt. — Schließlich ist noch zu erinnern, daß einige der wichtigsten Canäle nicht verzeichnet sind; es fehlt z. B. der Kaisercanal in China, es fehlen die so außerordentlich wichtigen Canäle der nordamericanischen Union, welche den atlantischen Ocean mit dem Mississippi- und Lorenz-System verbinden, es fehlt der Bremer Canal, es sind endlich die wichtigen russischen Canäle, welche die Wolga mit der Ostsee verbinden, nur unvollständig aufgenommen.

Das deutsche Land. Seine Natur in ihren charakteristischen Zügen und sein Einfluß auf Geschichte und Leben der Menschen. Skizzen und Bilder. Von Professor Dr. J. Ruten. Zur Bildung vaterländischen Wissens und vaterländischer Gesinnung. Breslau, Ferdinand Hirt's Verlag. 1855.

Der Verf. hat sein Geschick für Darstellungen der vorliegenden Art bereits in einer Monographie bekundet, die er vor einigen Jahren herausgab, nämlich einer Beschreibung der Schlacht von Leuthen. Die günstige Aufnahme dieser Schrift munterte den Verfasser auf, von ähnlichen Principien ausgehend das gesammte deutsche Vaterland zu schildern. Er will, wie er selbst sagt, Deutschlands geographische Stellung und Gestaltung behandeln, in unablässiger Rücksichtnahme auf die Beziehungen des Grundes und Bodens, auf dem unser Volk sich entwickelt hat, zu eben dieser Entwicklung und zu seinem Leben, so wie zu dem Entwicklungs gange der Geschichte überhaupt.

Um gewissenhaft seine Aufgabe zu erfüllen, hat der Verf. Deutschland nach allen Richtungen bereist, und sich durch Selbstanschauung ein klares Bild aller charakteristischen Theile des Vaterlandes verschafft; wo er nicht selbst gesehen, hat er nur solche Schriftsteller benutzt, welche ihre Resultate gleichfalls aus eigener Anschauung gewonnen haben. Der Stoff wird in folgenden Abschnitten behandelt: 1. Deutschland im Ganzen und Allgemeinen. 2. Das Gebiet des deutschen Hochgebirges oder die deutschen Alpen. 3. Das nördliche Vorland der Alpen oder das Gebiet der schweizerischen und oberdeutschen Hochfläche und das österreichische Donauthal. 4. Die mittlern Stufenlandschaften Deutschlands oder die Länder unmittelbar südlich vom mitteldeutschen Hauptgebirgskamm. 5. Die nieder- oder mittelhheinischen und die westphälischen Plateau- und Berglandschaften. 6. Die Berg- und Hügellandschaften nördlich vom mitteldeutschen Hauptgebirgskamm oder das hessische und Weser Berg- und Hügelland, Thüringen und der Harz. 7. Das norddeutsche Tiefland. 8. Erläuterungen und Beweisstellen.

Dies der Inhalt. Was nun die Behandlung anbetrifft, so kann Ref. versichern, daß er die Schrift mit dem allergrößten Interesse gelesen hat. Der Verfasser versteht es, in wenigen treffenden Zügen das Bild

einer Landschaft anschaulich zu entwerfen, und aus der natürlichen Beschaffenheit derselben diejenigen Einwirkungen abzuleiten, welche auf den Entwicklungsgang der darauf wohnenden Bevölkerung in politischer, gewerblicher, commercieller und endlich sittlicher Beziehung Statt gefunden haben. Er verliert sich dabei nicht in Phrasen, wie es öfter in der geistreichen Schrift von Mendelssohn „Das germanische Europa“ geschieht, und vermeidet ebenso einen andern Fehler, zu welchem die gestellte Aufgabe allerdings sehr leicht verleitet, und dem wir namentlich in Gotta's übrigens sehr verdienstvollem Werk „Deutschlands Leben“ mehrfach begegnen — weitere Folgerungen zu ziehen, als durch die Natur der Sache gegeben sind. Die Darstellung bewegt sich in ruhiger klarer Sprache, die zwar stellenweise den poetischen Schmuck nicht verschmäht, indeß doch überall durchblicken läßt, daß dem Verfasser die innere Wahrheit das Hauptziel seiner Ausführungen gewesen ist.

Dr. Griebel. *

1. Geographischer Leitfaden für Bürgerschulen von A. Möbus, Lehrer an einer höhern Mädterschule. I. u. II. Stufe für Mittelclassen. Zweite verbesserte Auflage. Berlin 1855. Verlag von Rudolf Gaertner. Preis 7½ Sgr.

Der Verf. geht von dem Grundsatz aus, daß ein geographischer Leitfaden für Kinder nicht in herzählender, sondern in erzählender Form auftreten muß, und trägt demzufolge den Stoff in gemüthlich erzählender Weise vor. Ref. ist entgegengesetzter Ansicht, er glaubt nämlich, daß es zweckmäßiger ist, wenn ein Leitfaden dieser Art nur Namen enthält, und die Erläuterung des Stoffs dem Lehrer überlassen bleibt. Bei jener erzählenden Form tritt der Kernstoff nicht prägnant genug hervor, und in Folge dessen erhält das Wissen des Schülers nicht die erforderliche Schärfe und Sicherheit.

Uebrigens muß anerkannt werden, daß die Auswahl des Stoffs eine sehr zweckmäßige ist, und wird dieser Leitfaden dem Lehrer gute Dienste bei seinem Unterricht leisten.

2. Kleine Elementar-Geographie von Ferdinand Wilhelmi, Pastor Primarius, Superintendenten und Schulinspector. 8. verbesserte Auflage 1855. Paderborn. Verlag von C. Braune. Preis 2½ Sgr.

Ist ein Auszug aus dem methodischen Leitfaden in der Elementargeographie desselben Verfassers, enthält übrigens nur Europa. Der Stoff ist weder zweckmäßig ausgewählt noch übersichtlich angeordnet, so daß Referent sich wenig Nutzen vom Gebrauch dieses Leitfadens verspricht.

3. Leitfaden der topischen Geographie von Friedrich Schönb erg.
an der Handelsschule zu Nürnberg. 1855. Nürnberg. Verlag von August Redne

Der Verf. beschränkt sich — wie es der Titel besagt — an topische Geographie, indem er — offenbar aus methodischen Rücksichten — den politischen Theil einem spätern Cursus vorbehält. Wenn auch Ref. anerkennen muß, daß der Verf. eine ganz verständige Wahl des Stoffes getroffen hat, so kann er sich doch mit jenem methodischen (jetzt freilich ziemlich verbreiteten) Princip nicht einverstanden erklären. Ref. ist vielmehr der Ansicht, daß beide Zweige der Geographie von vornherein in einander verarbeitet werden müssen. Die Ertheilung als solche kein erhebliches Interesse für uns, sondern nur, wo der Wohnsitz des Menschen ist, und weil durch ihre natürlichen Configurationen die Lebensweise und Cultur der Menschheit mehr oder weniger bedingt ist. Erkennt man dieß als richtig an, so trenne man nicht, was nothwendig zusammengehört, und suche den Unterschied der geographischen Cursen nicht in der Qualität, sondern in der Quantität des Stoffes.

4. Geographie für die Mittelclassen höherer Lehranstalten von L. Meyer, Oberam Gymnasium zu Celle. Celle, Capaun-Karlowas Buchhandlung. 1855.

Der Verf. geht von zwei sehr richtigen Gesichtspuncten aus. 1. Ein geographisches Lehrbuch muß in gedrängter, klarer, übersichtlicher Darstellung die elementaren Lehren der Geographie dem Lernenden mittheilen, und sich nicht zu sehr den neueren (sogenannten Ritter'schen) Ideen hingeben, welche von dem Schüler doch nur theilweise begreifen werden.

2. Der geographische Unterricht soll nicht bloß das Gedächtniß, sondern vornämlich die Phantasie und Einbildungskraft des Schülers durch Aufnahme landschaftlicher Bilder wecken, er soll die Selbstthätigkeit des Schülers anregen, damit er durch Anschauung, Beobachten, Vergleichen seine Urtheilskraft stärke und Verhältnisse auffassen und erforschen lerne.

Der Verf. hat in diesem Sinne gearbeitet und ein ganz vorzügliches Lehrbuch geschaffen, er ist insbesondere bei der Auswahl des Stoffes mit strenger Kritik zu Werke gegangen, indem er nur das ertheilt, was in Rücksicht auf das Ganze von Bedeutung ist. Die beigefügten Anmerkungen geben dem Buche noch einen besondern Werth, indem sie treffliche Winke enthalten, die geeignet sind, um den Schüler zu Vergleichen und überhaupt zum Nachdenken anzuregen.

1. Leitfaden für den geographischen Unterricht. In 3 Cursen bearbeitet von W. Stabitzberg, Recter an der höhern Töchter Schule in Luckau. Leipzig. Verlag von Otto Folge. 1856.

Einer der besten geographischen Leitfaden, die dem Ref. seit längerer Zeit zu Gesicht gekommen sind; er enthält eine in jeder Beziehung vorzuziehende Auswahl und Zusammenstellung des Lernstoffes, ganz insbesondere auch der natürlichen und künstlichen Producte, bei welchem in den meisten Lehrbüchern ohne alle Kritik verfahren wird.

2. Schulgeographie für die mittlern Classen der Gymnasien, für Bürger-, Real- und Töchter Schulen von Dr. Wilhelm Friedrich Volger, Director der Realschule des Johanneums zu Lüneburg. Neunte verbesserte Auflage. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung. 1856.

Der Verf. erhebt in der Vorrede seine Stimme gegen die Uebersetzungen der jetzt sogenannten neuen Schule, welche den bisherigen Weg verlassend dem Unterricht eine wissenschaftliche Form zu geben verlangt. „Die rein wissenschaftliche Geographie gehört nicht in die Schule, und wenn Carl Ritter durch neue und geistreiche Darstellung der Geographie die Bewunderung seiner Zuhörer und Leser erregt, so verlangt er doch schwerlich, daß man das neue System in jede Schulklasse trage. Die Schule verlangt mehr das Praktische, und das bietet die von Ritter u. A. befolgte Methode nicht dar, so hoch auch ihr wissenschaftlicher Werth zu schätzen ist. Ich halte dafür, man vermeide die Extreme, behalte den alten sichern Grund, und benutze die neueren Ansichten, soweit sie für Schüler passen.“

Ref. muß sich mit diesem Standpunct einverstanden erklären, jedoch ist er der Ansicht, daß trotzdem einem solchen Leitfaden eine wissenschaftliche Idee zu Grunde liegen muß, aus welcher heraus derselbe gearbeitet ist. Diese Idee vermißt Ref. in dem vorliegenden Leitfaden, er findet darin nur eine ziemlich vollständige Aufzählung des Materials, aus welcher eine tiefere Auffassung der geographischen Kategorien nirgend hervorblickt.

3. Geographie und Statistik von Deutschland und dem Preussischen Staat, mit historischen Bemerkungen. Nach amtlichen Quellen bearbeitet von Dr. Ludwig Borkenhagen, Prediger und Vorsteher einer höhern Töchter Schule zu Berlin. Berlin. In Commission bei G. S. Mittler u. Sohn. 1854.

Dieser Arbeit liegen vornämlich die Nachrichten des Königl. Preuss. Statistischen Bureau's, und der Kaiserlich Oesterr. Direction der administrativen Statistik zu Grunde. Die Angaben sind sorgfältig und fleißig zusammengestellt, und wird das Buch einem jeden, der sich für Statistik interessiert oder von den Resultaten derselben Gebrauch zu machen hat,

die besten Dienste leisten; ein Schulbuch ist es jedoch nicht und dürfte in diesen Kreisen nicht die gewünschte Verbreitung finden.

8. Palästina, geschildert für Schule und Haus von J. König, Vorsteher der höhern Töchterschule zu Ludwigsburg Mit einer Karte des heiligen Landes. Leipzig bei Friedrich Brandstetter. 1855.

Die Geographie Palästinas hat in neuerer Zeit große Bereicherungen erfahren. Die Reise Robinsons im Jahre 1833, deren Resultate in seinem Werke „Palästina und die südlichen angrenzenden Länder 1841“ niedergelegt sind, gab das Signal zu einer Menge von nachfolgenden Beschreibungen dieses Landes. Insbesondere bemächtigte sich auch die Wissenschaft des Stoffes: wir erinnern nur an das Meisterwerk eines Carl Ritter, welches von dem Geiste und Sammelreiß des Verf. den glänzendsten Beweis liefert, so wie an die verdienstvolle Schrift Carl v. Raumer's. Eine erfreuliche Erscheinung sind diese Werke, da das Verständniß der heiligen Geschichte wesentlich durch die nähere Kenntniß ihres Schauplatzes bedingt ist.

Der Verf. des vorliegenden Werkes beabsichtigt, die Resultate der Reisebeschreibungen und gelehrter Abhandlungen dem größern Publicum und namentlich auch der Schule zugänglich zu machen. Zum Vorbilde diente die nun schon etwas veraltete Schrift von Ferd. Bäsler „das heilige Land und die angrenzenden Landschaften 1846“. Das Buch hat die Form eines Lesebuchs, welches mit dem Lehrbuch den planmäßigen Gang gemein hat, mit der Reisebeschreibung aber darin übereinkommt, daß es stetig von Punct zu Punct fortrückt, und das N e b e n e i n a n d e r, wenn es auch noch so verschiedenartig, immer in Einem Bilde zur Schilderung bringt. Berge und Thäler, Saaisfelder und Wüsten, Städte und Dörfer, Pflanzen und Thiere, der Mensch ic. werden dem Leser so entgegengeführt, wie sie dem Blicke des Reisenden auf seinen verschiedenen Wanderungen durch dieß Land im bunten Wechsel entgegenreten. Bisweilen sind Stellen aus Reisebeschreibungen wörtlich excerptirt, Ref. bewundert nur, daß die so vortreffliche gehaltene Schrift von Strauß: „Sinai und Golgatha“ nicht mehr benutzt ist. Die beiliegende Karte von Palästina ist sauber gezeichnet, dieselbe würde aber noch brauchbarer sein, wenn die obere Ecke mit einem Plane von Jerusalem ausgefüllt wäre.

9. Inductionsglobus, dargestellt von F. A. Brandegger, Polytechniker. Leitfaden in der mathematischen Geographie nach den neuesten Quellen mit erläuterndem Texte zum Gebrauch des Globus von Franz Vöcher, Reallehrer. Schwangen. Verlag der Brandegger'schen Buchhandlung. 1856.

Der Inductionsglobus ist eine zwölf Zoll im Durchmesser haltende und mit künstlichem Schiefergrunde belegte Kugel, welche das Einzeichnen

durch Griffel und Kreide, sowie das Auslöschen des Gezeichneten gestattet. — Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß eine solche Kugel ein werthvolles Hülfsmittel für den Unterricht werden kann; insbesondere dürfte sich der Gebrauch derselben in der sphärischen Trigonometrie und Astronomie nützlich erweisen. — Der Verf. will den Globus auch zum Einzeichnen von Länderumrissen und andern geographischen Details gebraucht wissen, indessen wird sich diese Anwendung als weniger praktisch herausstellen, da bei dem Zeichnen doch immer nur Ein Schüler beschäftigt werden kann und die Gesamtmasse sich passiv dabei verhalten muß.

10. **Kleiner Schul-Atlas** der neuesten Erdbeschreibung in 20 Karten entworfen und gezeichnet von A. Schall. Berlin. Verlag der Nicolai'schen Buchhandlung. 1855. Preis 18 Sgr.

Dieser kleine Atlas zeichnet sich durch eine ungemeine Sauberkeit und eine zweckmäßige Beschränkung des Materials auf das Nothwendige aus. Ganz besonders eignet er sich für den Anfangsunterricht, da es dem Schüler leicht werden wird, sich auf diesen Karten zu orientiren.

11. **Handatlas** für Schüler beim Unterrichte in der Geographie und Geschichte. Von den Schuldirectoren A. Berthelt, J. Jäkel, R. Petermann in Dresden. Fünfte ganz umgearbeitete und, vermehrte Auflage. Preis $\frac{1}{4}$ Thaler. Leipzig. Verlag von Julius Klinckschmidt. 1855.

Dieser Atlas enthält folgende Karten: 1. Planigloben und Austral-land, 2. Europa, 3. Asien, 4. Africa, 5. Nordamerika, 6. Südamerika, 7. Deutschland, 8. Nord-Deutschland, 9. Palästina. Mit der Wahl dieser Karten ist Ref. vollkommen einverstanden; dagegen kann er von der Ausführung nicht dasselbe rühmen, wie von dem vorangehenden Atlas. Die Zeichnung ist nicht bestimmt genug, der Druck stellenweise geradezu unsauber. Die Bezugnahme auf die Geschichte (durch Schlachtorte u. dergleichen) dürfte anticipirt sein, da dieser Atlas sich doch nur für den Anfangsunterricht eignet.

12. **Geographische Bilder von Africa**. Mit Illustrationen in Farbendruck. Bearbeitet und herausgegeben von C. F. Lauckhard. Darmstadt. Verlag von Bauer'sellers Präganstalt, Jonghaus u. Benator.

Daß bildliche Darstellungen zur Belebung des geographischen Unterrichts ungemein beitragen, ja unerläßlich sind, ist allgemein anerkannt. Die neuere Zeit hat daher in richtiger Würdigung dieses Bedürfnisses eine Reihe von Werken hervorgerufen, die alle in diesem Sinne zu wirken suchen. Das vorliegende, bearbeitet von C. F. Lauckhard, früher Lehrer an der Stadtschule in Darmstadt — gegenwärtig Schulrath in Weimar — und ausgeführt in der rühmlichst bekannten Präganstalt von Bauer-

keller enthält neun Abbildungen aus Africa in Farbendruck, nämlich 1. Tanzende Negerinnen, 2. Abyssinier und Kaffern, 3. Hottentotten und Buschmänner, 4. Die Nilinsel Philä, 5. Die Capstadt, 6. Eine Löwenjagd, 7. Strauße, Onu's und Zebra's, 8. Flußpferde und Krokodile, 9. Schakal's und Giraffen. Was die äußere Ausstattung anbetrifft, dürften sich diese Abbildungen einem jeden andern Unternehmen der Art dreist zur Seite stellen; dagegen ist Ref. weniger befriedigt durch die Auswahl und Composition der Bilder. Der Verf. mußte sich die Aufgabe stellen, dem Schüler die bedeutendsten Momente der africanischen Welt vorzuführen. Dieß ist aber keineswegs geschehen. Wir vermiffen beispieishafter die Abbildung einer Carawane, der Pyramiden, eines Sklavenmarktes, eines Negerdorfes, einer Dase u. f. w. — lauter Bilder, die für die Erkenntniß des africanischen Lebens von viel größerer Wichtigkeit sind, als jene oben genannten.

Sollte dieß Unternehmen sich noch auf andere Welttheile ausdehnen, so rath Ref., „Wendt's malerische Wanderungen“ zu Rathe zu ziehen, welche in den Compositionen vortreflich sind, aber durch den zu kleinen Maßstab für eine Schule sehr an Brauchbarkeit verlieren. — Der Preis von 2 1/2 Rthlr. ist bei der höchst eleganten Ausstattung billig zu nennen.

13. Die Geographie in Bildern oder charakteristische Darstellungen und Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde, gesammelt, bearbeitet und zu einem vollständigen Ganzen verbunden von A. Berthelt. Leipzig. Verlag von J. Neumannhardt. 1855.

Die neuere Zeit erkennt immer mehr, daß es in dem geographischen Unterricht (wie am Ende in jedem andern) nicht auf die Menge des Stoffs ankommt, sondern daß es die Aufgabe ist, einzelne hervorragende und besonders charakteristische Partien durch lebendige Schilderungen der Seele des Schülers vorzuführen und zu seinem Eigenthum zu machen.

Von eben diesem Grundsatz geht der Verf. in dem genannten Werke aus, er hat zu dem Ende geeignete Stellen aus Reisebeschreibungen verarbeitet und sie so zugerichtet, wie sie für das Bedürfniß der Schüler angemessen sind. Ref. benutzte dieses Werk schon seit längerer Zeit bei seinem Unterricht und hat es sehr brauchbar gefunden. Vor den ähnlichen „geographischen Charakterbildern von Grube“ hat es den Vorzug, daß die Quellen sorgfältiger umgearbeitet sind, und daß es nicht so vielen Ballast enthält, der für die Schule unbrauchbar ist. Ref. bezweifelt daher nicht, daß „die Geographie in Bildern“ eine wohl verdiente Verbreitung erfahren wird.

14. *Naturschilderungen mit gleichmäßiger Berücksichtigung von Geographie und Naturgeschichte* bearbeitet von Heinrich Stahl. Mit 8 Bildern. Darmstadt 1855. Verlag von Johann Philipp Diehl.

Der Verf. verfolgt eine ähnliche Tendenz wie das vorangehende Werk, doch hat er nicht so bestimmt die Schule dabei im Auge, wie dieses. Während nämlich in dem letzteren der Stoff nach Beltheilen geordnet und auf dieselben auch ziemlich gleichmäßig vertheilt ist, finden wir in den Naturschilderungen denselben ziemlich lose aneinandergereiht, man möchte sagen wie ihn die Laune oder lieber der Trieb des Verf. eingegeben hat. Wir finden aus Europa: Schilderungen der Alpenwelt, Nordseeküste, Skizzen über Italien, die südrussische Steppe, spanische Landschaften; aus Asien Bilder aus Ostindien und Arabien; aus Africa die Sahara; aus America die Nordpolarländer, die Grasebenen Nordamerica's, der Urwald in Brasilien; aus Australien eine Schilderung Neuholands. Die Bearbeitung dieser Themata ist eine vortreffliche zu nennen. Ref. kann sich in dieser Beziehung mit vollem Herzen den einleitenden Worten des Professor Dr. Wagner in Darmstadt anschließen: „Der Verf. hat die Wirklichkeit der Zustände mit poetischem Gemüth aufgefaßt, den Geist der Naturgebilde glücklich heraus gefunden und zur Anschaulichkeit und zum Bewußtsein gebracht. Die starre Polarwelt gewinnt durch seinen Griffel theilnehmende Herzen; was die Eiskahrer dort wagen und tragen, steht uns vor Augen, was sie für Mit- und Nachwelt zum Vortheil des Handels und Verkehrs, zur Förderung der Naturwissenschaft und Menschenkenntniß thun, dessen werden wir uns deutlich bewußt; wir bangen und hoffen, wir dürsten und darben mit dem Zug der Carawane, und unser Herz jubelt und alles Leid ist vergessen, wenn er sich lagert in den fetten schattigen Gründen einer Oase. Dieß sind nur einzelne Beispiele. Im ganzen Buch ist Leben und Seele, Wahrheit in der Sache, Poesie in der Sprache. Ich freue mich, von einem solchen Schatzkästlein den Deckel heben zu können.“

Soll schließlich Ref. dieß Werk mit dem vorigen vergleichen, so würde er sie so unterscheiden, daß in dem letzteren mehr die Belehrung hervortritt, in dem vorliegenden dagegen mehr die gemüthliche Seite ohne bestimmt hervortretende Nebenzwecke.

15. *Unterhaltungen und Studien aus dem Natur- und Menschenleben. Ein Almanach für die reisere Jugend* bearbeitet und herausgegeben von E. Gude und A. Grube. Neue Folge. Erster Jahrgang. Magdeburg. Verlag von G. Fabricius 1856. Preis 16 Sgr.

Das vorliegende Heft ist das fünfte dieses alljährlich einmal erscheinenden Almanachs, es enthält folgende Abhandlungen: Weimar. Heinrich

Ischoffe. Lebensbilder aus Tyrol. Lebensbilder aus Hindostan. Die Eiche und die Linde. Der Ahorn. Der Wein. Die Erde als Planet Die Taube. — Aus dieser Inhaltsanzeige wird der Leser erkennen, daß die Verf. bei ihrem Unternehmen nicht specifisch geographische Zwecke im Auge haben, sondern „sie wollen überhaupt den Sinn für die Außenwelt wecken, die reine Freude an der Welt der Erscheinungen nähren und den Blick für die Wechselwirkung des Natur- und Menschenlebens in ihren unendlich reichen und mannigfaltigen Beziehungen schärfen“. Die Form der Darstellung ist durchaus ansprechend und zweifelt Ref. nicht, daß sich dieser Almanach ein größeres Publicum schaffen wird, da auch die Wahl der Thematata ganz geeignet ist, um weitere Kreise zu interessiren.

16. **Das Vaterlandsbuch.** Illustrierte geographische Bilder aus der Heimat. In Schilderungen aus Natur, Geschichte, Industrie und Volksleben Herausgegeben unter Mitwirkung von Director Dr. C. Vogel in Leipzig, Schulrath Jos. Benzig in Prag und Friedrich Körner, Oberlehrer in Halle. In 12 bis 15 Bänden. Mit über 1000 in den Text gedruckten Abbildungen, Karten u. s. w. Leipzig. Verlag von Otto Spamer.

Dem Referenten liegen zwei Bände (der erste über Oesterreich und der erste über Preußen) dieses Werkes vor, welches, geschmückt mit sehr sauberen Zeichnungen, die einzelnen Theile des deutschen Vaterlandes schildern soll, und zwar werden auf Oesterreich 4 Bände, auf Preußen 3, auf Norddeutschland 2 bis 3, auf Mittel-Deutschland 1 bis 2, auf West-Deutschland 1, und auf Süd-Deutschland 2 Bände gerechnet, von denen jeder $\frac{3}{4}$ Rthlr. kosten soll.

Die Verfasser verfolgen bei diesem Unternehmen einen doppelten Zweck, einen nationalen und einen pädagogischen. Sie wollen das deutsche Volk mit seiner Heimat bekannt machen, ihm deren Vorzüge und Reichthümer zeigen, damit es dieselben lieb gewinne und sie nicht leichtsinnig verlasse. Sie hoffen durch diese Darstellungen dieß Gefühl von Macht und Kraft in dem deutschen Volke zu beleben, daß sich jeder einzelne mit Stolz zu den Angehörigen jenes mächtigen Reiches rechne. Dieß die nationale Seite. Die Verf. verfolgen aber auch einen pädagogischen Zweck, indem sie den geographischen Stoff zu einzelnen Lebensbildern abrundeten. So finden wir z. B. in dem vorliegenden Heft von Oesterreich folgende Darstellungen: Das Kaiserthum Oesterreich und sein Herrscherhaus. Land und Leute in Unter-Oesterreich. Die Hauptstadt Wien. Die Schlachtfelder in Wiens Umgebung. Das Donauthal. Land und Leute aus Ober-Oesterreich. Die Alpenseen. Land und Leute aus Salzburg. Die Stadt Salzburg. Das Salzachthal und Hallein. Wildbad Gastein. Land und Leute von Steiermark. Der Hochwald in Steiermark.

Baderung durch das Murthal nach Graz. Pilgerfahrt nach Mariazell. Die kaiserliche Eisenindustrie. Die Semmering-Eisenbahn.

• Referent hat einen Theil der ihm vorliegenden Abhandlungen mit großem Interesse gelesen: die Verf. verstehen es, den Stoff in lebendiger Schilderung dem Leser vorzuführen und ihn für denselben zu gewinnen. Berücksichtigt man nun noch, daß diese Darstellungen von äußerst eleganten Abbildungen begleitet sind, so wird man annehmen dürfen, daß das Vaterlandebuch sich der Gunst eines großen Publicums erfreuen wird. Für den Zweck der Schule bietet dasselbe aber weit weniger, als die in den vorangehenden Recensionen besprochenen Werke.

Stettin.

Dr. Griebel.

IX.

1. Bibellunde. Ein Handbuch zum Verständniß der Bibel für ungelehrte Leser, insbesondere für Volksschullehrer und die Schüler höherer Bildungsanstalten. Von Fr. A. W. Steglich. Nebst 2 Karten. Leipzig, Bausch. XII u. 296 S.

Das Auszeichnende dieses empfehlenswerthen Buches besteht besonders in der Ausführung des Gedankens, die heilige Schrift einmal genauer als Quelle und lebendigen Grund dessen anzusehen, was von den frühesten Zeiten an, besonders aber auch in der evangelischen Kirche als geistliche Dichtung in Wort, Rhythmus und Melodie, als Lied und musikalische Composition zur Erbauung der Gläubigen tiefer in das Leben gedrungen ist; wer die geistliche Kunst und ihre vorzüglichsten Erzeugnisse liebt, wer sich freut, Poesie und Musik in den Dienst des Herrn gestellt zu sehen, der wird sich eben deshalb gern einmal ausführlicher den Zusammenhang aufzeigen lassen, in welchem die geistliche Dichtung mit den Gedanken Gottes in der heiligen Schrift steht. Wir stimmen dem Verf. vollständig bei, wenn er S. VIII seinen Wunsch und seine Hoffnung begründet, „auch durch Hülfe der Dicht- und Tonkunst die heilige Schrift dem Herzen näher zu bringen“. Die Ausführung betreffend, so kann man über die Ausdehnung jener Nachweisungen freilich verschiedener Ansicht sein; mancher wird manch liebes Lied unberücksichtigt finden, um unter Vielem herauszugreifen, z. B. zu 2 Tim. 2, 3—5: „Auf, Christenmensch, auf, auf zum Streit“ von Angelus Silesius; die Geschichte des Kirchenlieds von Koch, nun in vier Bänden erschienen, mußte dem Verf. wesentliche Dienste leisten (er führt das Buch unter seinen Quellen nicht mit auf S. XI). Weniger befriedigt hat uns der Versuch des Verfassers, die Bekanntheit und Liebe der heiligen Schrift zu fördern durch die Aufzählung der „wichtigsten“ Spruchstellen, welche er der Charakteristik

jedes einzelnen biblischen Buches hinzufügt; wir glauben, daß dieser Theil der Arbeit einer Verbesserung bedürftig und fähig ist, einmal weil der Gesichtspunct des Verf., die „wichtigsten“ Sprüche anzuzeigen, ein gar zu allgemeiner und schwankender, zweitens weil gar nichts dafür gethan ist, das Eigenthümliche der Sprüche in Ton, Lehrweise u. s. w. abzuleiten aus dem eben dargestellten Charakter des ganzen Buches, aus seinem innern Zusammenhange und Gedankengang, wobei die ursprüngliche Absicht des Verf. erst ihren wahrhaft lebendigen Erfolg gehabt haben würde, während wir jetzt eben nur Zahlen, Capitelangaben im Buche haben, die allein durch den mehr oder weniger ernsten und gewissenhaften Gebrauch, welchen der Leser von demselben macht, ihren Werth bekommen. Wir meinen also, der Herr Verf. hätte, um beispielsweise mit dem Ersten anzufangen, die Sprüche der Bücher Mose, auf die er das Nachdenken seiner Leser hinführen wollte, nach einer innern Anordnung zusammenstellen sollen, etwa wie sie Zeugniß geben von dem Umgang der Erzväter mit Gott, von Gottes gnädigem Aufsehen auf ihr und des ganzen Geschlechtes wesentliches Heil, in den Sprüchen voll messianischer Verheißung u. s. w., nicht als ob nun diese Anordnung, etwa nach einem dogmatischen Schema getroffen, ohne Unterscheidung an allen biblischen Schriften sollte beobachtet werden, sondern das Wesen des einzelnen Buches, seine möglichst deutlich dargelegte Tendenz müßte eben den Gesichtspunct geben, nach welchem man die fruchtbarsten und inhaltvollsten Stellen desselben ordnete und im Zusammenhang betrachtete. Auch würde der erbauliche Charakter des ganzen Werkes sehr gefördert worden sein, wenn der Verf. nach der geistlichen Geschichte der Sprüche geforscht hätte, um mitzutheilen, was der eine oder der andere am innern Leben bekannter oder unbekannter Christen gewirkt habe — gewiß eine in sehr unbestimmten Grenzen zu vollziehende und doch segensreiche Arbeit, wie sie der oben erwähnte Verf. des Buches über das Kirchenlied eben rücksichtlich des Liedes auf sich genommen und in einer trefflichen Weise ausgeführt hat. Ueberhaupt scheint uns in dem vorliegenden Buche nicht immer recht gewürdigt und benutzt, was von Vorgängern ist geleistet worden; warum ergänzt der Verf., was er S. 12 von der lutherischen Bibelübersetzung sagt, nicht durch die lebendigen Züge, die uns über die Art, wie Luther und seine Freunde arbeiteten, mehrfach aus ihrem eigenen Munde aufbewahrt sind, durch eine Zusammenstellung der Urtheile unserer Sprachkundigen, Dichter u. s. w. über den unschätzbaren Werth dieser Uebersetzung? Auch für die Einleitungen in die biblischen Schriften, für ihre Inhaltsübersichten wünschten wir einen fleißigeren Gebrauch der classischen Aussprüche älterer und neuerer Theologen; sollten

nicht Luthers Worte über den Psalter, worin er ihn als „aller Heiligen Büchlein“ beschreibt, der Einführung in denselben auf S. 44 erst das rechte Leben verleihen? — Das theologisch-wissenschaftliche Urtheil des Verf. stimmt im Ganzen mit dem, was auf dem behandelten Gebiete als Auctorität der Kirche gilt; hier und da täuscht ihn eben auch der für maßgebend betrachtete Gesichtspunct, den er S. XI für den seinigen erklärt, mitzutheilen, „was als gewisses Ergebniß wissenschaftlicher Untersuchung feststeht“. Darf der Verf. darnach die „allegorische“ Auslegung des Hohenlieds für unhaltbar erklären, wie er S. 58 f. thut? — Außer der Einleitung in die biblischen Schriften enthält unser Buch noch zwei Abschnitte über biblische Geographie und hebräische Alterthümer, eine Zeit-
tafel für die wichtigen Begebenheiten der biblischen Geschichte, ein erklärendes Wörterbuch veralteter u. s. w. Ausdrücke in der lutherischen Uebersetzung und zwei Karten, die sich freilich an Schönheit, Deutlichkeit, Vollständigkeit der Ausführung mit der Karte nicht vergleichen lassen, welche dem „heiligen Lande von L. Völkler, Stuttgart 1855“ beigegeben ist, einem Buche, das einem ähnlichen Leserkreise bestimmt ist wie das vorliegende. — Leider ist das lange Druckfehlerverzeichnis noch nicht vollständig, 3 B. S. II 280 v. Chr. für 28 v. Chr.

2. **Bibell catechismus**, das ist kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalt der heil. Schrift. Zum Besten der christl. Jugend verfaßt von Dr. Fr. A. Krümmacher. 13te verbesserte (Stereotyp-) Auflage. Essen, Bader. 122 S.

Dies kurze Büchlein hat in seinen wiederholten Auflagen eine klare Einsicht in den Schriftinhalt und seinen Zusammenhang, nach seiner geschichtlichen wie nach seiner eigentlich lehrhaften Seite, gewiß mit reich gesegnetem Erfolge weit und breit fördern helfen. Es verbindet in seiner schlichten, einfältigen Weise einen wahrhaft erbaulichen Lehrton mit einem scharfen und bestimmten Ausdruck der christlichen Gedanken; die fruchtbare, inhaltsvolle Kürze der Darstellung deutet ohne Ausnahme auf die Quelle hin, aus welcher der Verf. schöpft. Was den Gebrauch des Buches anlangt, so denken wir uns, auch die reifere Jugend, wenigstens die wir in den Mittelclassen unserer Gymnasien, in den höheren der Seminarien und Bürgerschulen finden, habe reichlich zu thun, wenn sie sich auf den in Frag und Antwort niedergelegten Inhalt der Paragraphen durch sorgfältige Vergleichung der angezogenen Schriftabschnitte für eine tiefere Begründung und Auslegung desselben in der Schule häuslich vorbereiten will; in den Zusätzen sind für den Lehrer die treffendsten Winke gegeben, wie der Schüler zu einer tieferen Erkenntniß des im Paragr. Behandelten, zur Einfügung desselben in den allgemeineren Zu-

sammenhang der heilsamen Lehre mag angeleitet werden. Einen verhältnißmäßig großen Theil des Büchleins füllt die Behandlung der apostolischen Briefe aus; in den Zusätzen findet man eine sehr genaue Angabe der Gedankenverbindung auf der Grundlage dessen, was der Verf. in den Paragraphen selber über die geschichtlichen Umstände, Gemeindeverhältnisse u. s. w., aus denen das Schreiben des Apostels entsprungen, in festen und deutlichen Zügen zusammengestellt hat.

3. Geschichten und Lehren aus der heil. Schrift. Zum Gebrauch in Schulen bearbeitet von Aug. Schuknecht. 11te mit einer Zeittafel und einer Karte von Palästina versehene Auflage. Darmstadt 1855, Diehl, 278 S.

Wir können dieß Lesebuch aus der Bibel nicht empfehlen, weil es nicht ernstlich genug darauf ausgeht, die genauere Bekanntschaft mit dem Inhalt der heil. Schrift, die es fördern will, in lebendige Beziehung zu setzen zur Lehre unsrer Kirche. Beweise hierfür finden sich vielfältig schon in der getroffenen Wahl der Lesestücke; namentlich aber gilt das Ausgesprochene von den Anmerkungen, mit welchen der Verf. den biblischen Text (nach der luther. Uebersetzung) hier und da begleitet. Wenn er z. B. Seite 124, wo er von den Propheten des A. B. handelt, ihre Weissagungen auf den Messias folgendermaßen charakterisirt: „Unter dem Messias dachten sich die Propheten einen von Gott gesandten König aus dem Stamm Davids, welcher tapfer und weise wie David und Salomo, Israel aus der Knechtschaft seiner Feinde erlösen und unter dessen Herrschaft das Volk fromm, gut, Gott getreu und mächtig sein, ja durch den nach herrlichen Siegen Friede, Verehrung des einigen Gottes, ächte Frömmigkeit, Tugend und Volksglück sich immer weiter ausbreiten würde in alle Lande —“ so fehlt hier ganz und gar in dem Bilde des Heilands die Idee des stellvertretenden Leidens, welche Gott schon dem A. B. offenbart hat und die für die Lehre von Christo (für den 2ten Artikel des luth. Katech.) Kern und Mittelpunkt ist. So sind in der Auswahl des zu Lesenden aus den Propheten von Seite 158 an geradezu alle messianischen Weissagungen ausgeschieden. (Auch die Auswahl aus den Psalmen ist ohne alle innere Anordnung, ganz äußerlich nach der gewöhnlichen Zählung getroffen; dabei überall von dem lautern Wort und Sinn geradezu abführende Erklärung — „Herr, du thust mir kund den Weg zum Leben“ (= Glück) — Zusätze, welche nehmen statt zu geben — „Und ob ich schon wanderte im finstern Thal“ = in drohender Gefahr mich befände — meint der Verf. wirklich, ein einfältiges Kindesherz habe solche Ausdeutung nöthig oder ihm sei irgendwie damit gedient?) Auch rücksichtlich dessen, was das Buch aus dem N. T. bietet, gilt jener Vor-

wurf eines äußerlichen, von der Lehre der Kirche gelösten Standpuncts; vgl. beispielsweise Seite 191 Anm.: „Das Himmelreich, Reich Gottes im Sinne Jesu, ist die Vereinigung aller Menschen zu einer Gemeinde, worin sie Gott u. s. w.“; daß man nur durch die Wiedergeburt ein Glied dieses Reiches werden kann, was der Herr Joh. 3, 5 u. 6 lehrt, wovon die Kirche im Artikel von der Taufe handelt, das gehört doch wohl auch in die Erklärung des Verf. — Die apostolischen Briefe sind für das Buch gar nicht benutzt, nicht einmal so, wie die Psalmen und Propheten im ersten Theil; (Seite 270 f. enthält bloß äußerliche Angaben) und doch verspricht der Titel des Buchs: Geschichten und Lehren aus der heil. Schrift alten und neuen Testaments.

4. Die christliche Glaubenslehre, schriftmäßig dargestellt und erläutert für Kirche, Schule und Haus v. H. W. Rind. Basel, Bahnmayer, 1854. 148 S.

Die christliche Glaubenslehre in Frage und Antwort, vielfältig mit den Worten des Heidelberger und kleinen lutherischen Katechismus, welcher letztere vollständig in das Büchlein aufgenommen ist bis auf ein paar Stücke aus den Artikeln von Taufe und Abendmahl; auch diese hat der Verfasser offenbar nicht in der Absicht, um an ihrem wesentlichen Inhalte zu ändern, anders hingestellt. Wo nicht mit den Worten dieser symbolischen Bücher gelehrt wird, geschieht es doch in einem strenggehaltenen, mit biblischer Einfalt gewürzten Tone, in bündiger, fernhafter Kürze, in klarem Bekenntniß des Glaubens an die göttliche Offenbarung. Das Büchlein handelt in dieser Ordnung: Einleitung — von Gott — von der Schöpfung — Sünde — Vorsehung — Gesetz — Gott dem Sohn — von da an stimmt der Gang mit dem des kleinen lutherischen Katechismus. Die reiche Spruchsammlung bietet (durch Zeichen unterschieden) auch für die unterste Stufe einen wohlberechneten und angemessenen Lernstoff. Die ebenso reiche Angabe von Liederversen ist gleichfalls willkommen; freilich bedarf der Lehrer für die Benutzung dieser Seite des Büchleins eines „unverfälschten Liederlegens,“ da der Verfasser nur die Liederanfänge hat abdrucken lassen. In Anmerkungen unter dem Texte, die vorzugsweise für erwachsene Kirchenglieder berechnet sind, findet sich eine treffliche Zusammenstellung eingehender, vielfältig apologetischer Erklärungen, Veranschaulichungen, sinnreicher, erbaulicher Auslegung und Deutung; reichlichen Stoff dazu haben dem Verfasser ältere und neuere Lehrer (H. Müller, Spener, Rieger, Roos, Hofacker, Pöhe u. a.) gegeben. Am Schluß der Anzeige dieses empfehlenswerthen Büchleins möchten wir nur noch bemerken, daß wir die Worte des Herrn Verfassers im Vorworte: „vorliegender Katechismus soll ein Unions-Katechismus sein im rechten

Sinne, d. h. ein Bekenntniß und eine Entwicklung des gemeinsamen (?) Inhalts der lutherischen und reformirten Bekenntnisse, ohne Trübung, Verwässerung und Fälschung der Lehre" — nach sorgfältiger Prüfung in vorliegendem Schriftchen keineswegs bestätigt und erfüllt gefunden haben; wir finden vielmehr aus der lutherischen Glaubenslehre manches aufgenommen, was die reformirte jedenfalls nicht ertragen, was gegen ihren innersten Kern und Zusammenhang abstoßend sich verhalten würde, so daß es uns eben ohne „Trübung, Fälschung“ doch nicht abzugehen scheint; wir bitten den Herrn Verfasser und die Leser dieser Blätter, besonders etwa Frage und Antwort 107 — 167 — 170 Anm. zu vergleichen und zu prüfen, ob ihr Ausdruck nicht specifisch lutherisch ist.

5. Die christliche Lehre zum Schul- und Hausgebrauche für junge evangelische Christen dargestellt von Dr. Ernst Giese, Lehrer am Gymnasium in Gotha. Erfurt, Weingart. 1855. IV u. 125 S.

An diesem Buche, das ebenfalls dem kirchlichen Bekenntniß dienen zu wollen verspricht — wir sehen aber weder in seiner Bestimmung noch Ausführung irgend einen Grund, warum sich der Verfasser nicht auch an die Ordnung des lutherischen Katechismus gehalten, sondern ihn nur am Ende abgedruckt hat; bekanntlich ist der natürliche, in der göttlichen Offenbarung selbst gegebene innere Zusammenhang unserer Glaubenslehren von keiner spätern „Ordnung“ des Gegenstands sicherer und treffender wiedergegeben worden, nämlich für den Kreis des kirchlichen Unterrichts, welchem Luther damals sein „unvergleichliches Talent populärer Belehrung“ (wie Ranke sagt) zuwendete — an diesem Buche vermiffen wir, was doch aus seinem ausgesprochenen Zwecke zu fließen scheint, ein entschiedenes Streben, den Reichthum, die Tiefe, die innere Gediegenheit der entwickelten Begriffe in einem scharfen und bestimmten Ausdruck darzulegen. Als Beweis, wie weit der Verfasser in dieser Beziehung sein Ziel verfehlt, wählen wir etwa nur den Ausdruck, welcher den Sinn des lutherischen: Wir sollen uns fürchten vor seinem Zorn — bedenken soll — der Verfasser erklärt: wir sollen bedenken, daß der gerechte Gott nichts Böses ungestraft lassen kann; dringt er mit diesem „bedenken“ bis in die Tiefe des menschlichen Herzens? ist das „Bedenken“ der letzte vom Zorne Gottes gewirkte Zustand unseres innern Menschen? Diese kraftlose, unrichtige, in den Vorstellungen rationalistischen Denkens befangene Sprache geht leider durch das ganze Buch nach seiner lehrhaften Seite — und auffallender Weise hat der Verfasser, auch wo er ihm einen erbaulichen Charakter geben will, vollständig fehlgegriffen, indem er des Längen und Breiten die — auch vom Standpunct weltlicher Poesie be-

trachtet — oft ganz werthlosen Reimereien abdrucken läßt, die in der Aufklärungsperiode für geistliche Poesie ausgegeben wurden. Man begreift kaum, wie der Verfasser in dieser Rücksicht so weit vom Richtigen sich verirren konnte; das Lied: „Jesus, meine Zuversicht“ sucht man im Abschnitt von den letzten Dingen vergeblich, aber Verse wie folgende:

Der Trennung Laß liegt schwer auf mir;
 Ich liebe sie, die Meinen.
 Laß einen Lichtstrahl mir von dir,
 Herr, auf die Frag' erscheinen:
 „Werd' ich nach meinem Tode gleich (?)
 In deinem ew'gen Königreich
 Die Meinen wiedersehen?“

Verse voll des fadeften Ausdrucks unnützer Empfindeleien finden sich in dem genannten Capitel sehr zahlreich. Wenn der Verfasser wirklich „das treffliche Gesangbuch für die evangelische Kirche in Württemberg dringend zu empfehlen“ hat, warum in aller Welt die Gotha'sche Kirchenpoesie durch den Abdruck in einem Buche „zum Schul- und Hausgebrauche für junge evangelische Christen“ ehren und weiterverbreiten?

Uebrigens kommt doch auch so Manches in dem Schriftchen vor, was uns zweifeln läßt, ob der Verfasser für seine Person die Glaubenslehre unserer Kirche ganz durchdacht und sich klar gemacht habe; als besonders auffallend ist uns in dieser Beziehung erschienen, wie er in der Lehre des dritten Artikels vom „Glauben“ eher handelt (§ 95 und Anmerkung) als von der „Buße“ (§ 96 und Anmerkung), darnach von den „Früchten der Heiligung, den guten Werken“ eher als von der „Vergebung der Sünden, Rechtfertigung“ (§ 97 und folg.); da möchten doch wohl die lutherischen Theologen dem Verfasser nicht unbedingt beipflichten, wenn er im Vorworte sagt: „Bekenntnistreue, zu welcher der christliche Religionslehrer die ihm anvertrauten jungen Christen gewissenhaft zu erziehen verpflichtet ist, wird in dem Buche wohl nicht vermißt werden.“

6. Der messianische Stammbaum in bildlicher Darstellung und erläuterndem Text. Von J. E. Braselmann, Lehrer in Düsseldorf. 2te Auflage. Düsseldorf, Schaub, 1855. 14 S. (Mit einer lithographirten bildlichen Darstellung.)

Wir empfehlen dieß sinnreich ausgeführte Lehrmittel, welches den wunderbaren Zusammenhang des Alten und Neuen Testaments nach einer sehr wesentlichen, im Schulunterricht oft nicht genug hervorgehobenen Seite hin zu einer deutlichen sinnlichen Anschauung bringt, zunächst allen Lehrern der biblischen Geschichte, welche auf den ersten Seiten des Textes eine Erläuterung des Emblematischen, sowie eine Anweisung für den Schulgebrauch empfangen, aber auch sonst wird es von Allen, die Gottes Wort lieb haben und darin forschen, willkommen geheißen und gern ge-

braucht werden. Der Text enthält außerdem noch einen Versuch, einige schwierige Punkte in Betreff des Geschlechtsregisters Jesu Christi" aufzuheilen; uns ist daran nur aufgefallen, daß der Verfasser unter dem Namen Zorobabel bei Matthäus und bei Lucas nicht eine und dieselbe Person verstehen will (Matthäus gibt bekanntlich das Geschlechtsregister Joseph's, Lucas das der Maria) „weil der bei Matthäus genannte von Salomo, der bei Lucas hingegen von Nathan (einem andern Sohn David's) abstamme.“ Die Schwierigkeit löst sich einfach durch die Annahme einer Leviratshehe, wornach wir bei Lucas die leiblichen, bei Matthäus die Adoptiv-Vorfahren des Herrn angegeben finden.

Weimar.

Dr. A. Schubart.



I. Abhandlungen.

Ueber Schulandachten.

Von Fr. Otto, Rector der Bürgerschule in Mülhausen.

1. Von der Ausrichtung der Schulandachten.

Der Gotteshauch, der die Kirche Christi in unserer Zeit mächtiger und darum erfrischender denn vordem durchweht, läßt auch in der Schule seine belebende Kraft spüren. Dieselbe bekennet es laut und gern in unsern Tagen, daß sie nicht eine bloße Unterrichtsanstalt sei, beauftragt, ihre Zöglinge mit einem gewissen Maße von Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, welche auf dem Markte des Lebens ihre Verwerthung finden; vielmehr im Bunde mit der christlichen Familie und Kirche den inwendigen Menschen, wie er nach Gott geschaffen ist, in denen anzubauen habe, die ihrer Einwirkung unterstellt werden, damit dieselben „in seinem Reiche unter ihm leben und ihm dienen in Gerechtigkeit und Keuschheit“. Diese Erneuerung im Geiste, in welche die christliche Schule gerathen, tritt wie natürlich vornehmlich in den Bestrebungen hervor, welche die religiös-sittliche Bildung ihrer Schüler zum Gegenstande haben.

Die religiöse Bildung oder die Religiosität eines Menschen ist ein Erzeugniß der in ihm angeregten und geleiteten religiösen Entwicklung, die ihrerseits eine ursprüngliche Bestimmtheit dazu zur Voraussetzung hat. Sie ist ein Leben im Bunde mit Gott; sie ist ein Ergriffensein des ganzen inwendigen Menschen von Gott; sie ist eine dauernde und energische Stimmung seines Gemüths, von welcher aus alle Kräfte der Seele in den Dienst Gottes gestellt sind, und alle Regungen und Bewegungen von ihm abhängig sind; sie ist das herrschende Gefühl, in welchem sich der Mensch von der Nähe des heiligen Gottes beständig angeweht fühlt und das in dem lebendigen Bewußtsein ruht und von diesem seine kräftige Anfaßung findet, daß er mit seinen Gedanken und Worten, mit seinem

Wollen und Handeln Gott berühre und dessen Wohlgefallen oder Mißfallen dadurch erzeuge. Der Glaube aber ist die Hand, die der Mensch zu diesem Leben im Bunde mit Gott emporstreckt; und die Gnade ist die Hand, die Gott zu demselben herabreichet. In diesem Bunde springt der göttliche Lebensquell, aus welchem der Mensch die Kraft schöpft, nach dem Vorbilde Jesu Christi ein Kind Gottes zu werden.

Das religiöse Leben nimmt, wie alles Leben, einen dunkeln, verborgenen, geheimnißvollen Anfang. Es gewinnt sodann in der lebendigen, immer reicher und tiefer werdenden Gotteserkenntniß, die seinen Fortgang unterhält, seine Lichtseite, und bricht hervor in Blüthen und Früchten.

Was das Herz voll ist, des geht der Mund über. Das Herz, der eigentliche Herd des religiösen Lebens, kann, wenn dasselbe ein volles ist, seine Bewegungen nicht fassen; sie ergießen sich. Des frommen Herzens Erguß ist Gebet und Gesang. Auf den Wogen dieser Herzensbewegung wird der ganze inwendige Mensch über sich und die Welt hinaus zu Gott emporgetragen: sein religiöses Leben in dieser Aeußerungsweise ist Andacht, ist Gottesverehrung. Die Andacht als die unmittelbare Gottesverehrung in Gebet und Gesang und ungetheilter Anhörung und Betrachtung des Wortes Gottes ist die Blüthe des religiösen Lebens. Seine Frucht aber ist der „Wandel im Geist“. Eine andere kann es nicht bringen, denn wie der Mensch glaubt, so lebt er; daß sie ausbleibe, ist eben so unmöglich. Luther sagt in seiner Vorrede zum Römerbriefe: „Der Glaube ist ein göttlich Werk in uns, das uns wandelt und neu gebietet aus Gott, Joh. 3., und tödtet den alten Adam, machet uns ganz andere Menschen von Herzen, Muth, Sinn und allen Kräften, und bringet den heiligen Geist mit sich. O! es ist ein lebendig, geschäftig, thätig, mächtig Ding um den Glauben, daß es unmöglich ist, daß er nicht ohne Unterlaß sollte Gutes wirken. Er fragt auch nicht, ob gute Werke zu thun sind; sondern ehe man fragt, hat er sie gethan, und ist immer im Thun. Wer aber nicht solche Werke thut, der ist ein glaubloser Mensch, tuppert und siehet um sich nach dem Glauben und guten Werken, und weiß weder, was der Glaube und gute Werke sind, wäschet und schwähet doch viel Worte von dem Glauben und guten Werken.“ — Darum hat die rechte religiöse Erziehung eine echt sittliche Bildung zur nothwendigen Folge.

Es ist Aufgabe der christlichen Schule, ein religiöses Leben, das näher bestimmt ein christliches ist, in ihren Schülern zu wecken, zu gestalten und zu pflegen, und sie verfolgt die Lösung dieser hohen Aufgabe überhaupt durch den christlichen Geist, der alle ihre Einrichtungen

und Bestrebungen durchweht, und insbesondere durch ihren Unterricht im Christenthume und durch ihre Andachtsübungen.

Leben kann nur vom Leben genommen werden. In dem Kinde, das in einer christlichen Familie aufwächst, wird religiöses Leben zunächst dadurch erweckt, daß es Zuschauer und Zuhörer der Aeußerungen sein darf, die religiöses Leben unmittelbar offenbaren. Legt eine fromme Mutter ihm die Händchen zum Gebet zusammen, erzählt sie ihm von Gott, dem lieben Vater aller Menschen, und von Jesus, dem Heiland, der die Kinder segnet: so wird die Erregung schon eine absichtliche und durch entsprechende Vorstellungen geleitet und gestaltet. Der Religionsunterricht der Schule ist nicht immer so glücklich, seinen Anfang mit Schülern machen zu können, in deren Herzen der kindliche Glaube in zarten Keimen schon sproßt. Er pflegt darum seine Einwirkungen voraussetzungslos zu beginnen, und ist bemüht, den Kindern zu ersetzen, was ihnen möglicher Weise mangelt.

Zu diesem Behufe nimmt die Schule die ihr zugeführten Kinder im Namen Jesu des göttlichen Kinderfreundes auf, und ist darauf bedacht, ihnen allerwege ein Herz voll Jesusliebe entgegen zu bringen. Ihr Unterricht stellt sie sodann vor das religiöse Leben, wie es in der Geschichte des Reiches Gottes strömt, und läßt sie darin dasselbe nicht bloß in seiner peripherischen Aeußerung und Gestaltung, sondern auch in seiner centralen Bewegung schauen. Zu diesen Anschauungen für das innere Auge tritt alsdann noch die christliche Lehre. Was das Gefühl empfangen hat und dunkel webt, und was der innere Sinn erschaut hat, das fördert das lehrende Wort zur bewußten Erkenntniß; durch sie wird der Inhalt des dunkeln Gefühls gegenständlich und die Anschauungen erhalten im Lichte des Begriffs die Form des Allgemeinen und Unendlichen, oder die der selbstgewissen Wahrheit.

Leben erzeugt Leben. Daher kann es nicht fehlen, daß das eigene Innere des Schülers, indem er zum Zuschauer des religiösen Lebens, wie es an den Trägern desselben im Reiche Gottes zur Erscheinung gekommen, gemacht wird, von demselben die kräftigste Anregung empfängt; denn obwohl sein Dichten und Trachten böse von Jugend auf ist, so besteht doch neben solcher Verderbniß immer noch eine ursprüngliche Empfänglichkeit für das Göttliche. „Ich habe Lust am Gesetz Gottes nach dem inwendigen Menschen“, spricht Paulus; auch ist das Christenkind bereits sinnbildlich durch die Taufe als eine Rebe in den eingepflanzt, der der Weinstock ist. Aber auch der Gotteserkenntniß, die durch das lehrende Wort ermittelt und gepflanzt wird, ist es eigen, daß sie religiöses Leben nicht bloß gestaltet, sondern auch erweckt und nährt. Der Glaube kommt aus der Predigt, die ihrerseits eine Auslegung des Wortes

Gottes ist. Nur das ist wesentlich, daß das Wort der Aussaat der geistigen und religiösen Entwicklungsstufe des Schülers angemessen sei; denn davon ist sein Aufgehen mit bedingt. Guter Samen und gutes Land verbürgen noch keine gute Ernte, weil nicht jeder gute Same für jedes gute Land sich eignet. Gotteserkenntniß ist nicht das religiöse Leben selbst. Sie ist seine Lichtseite, das Auge desselben. Denn das Reich Gottes, das inwendig im Menschen ist, besteht nicht in Worten, sondern in Kraft. Geht aber das göttliche Wort der Aussaat auf, dann wird nicht bloß sein Sinn offenbar, sondern auch die vorher gebundene Kraft in ihm wird frei und Leben erweckend und gestaltend.

Aus der Aussaat des Religionsunterrichts entspringt religiöses Leben. Es zu wecken, zu gestalten, zu läutern, es zu erleuchten und zu vertiefen, ist seine Aufgabe. Damit aber die erweckte religiöse Stimmung in dem Jünglinge eine dauernde und herrschende werde; damit das Bewußtsein, daß die Augen des Herrn, dem gottloses Wesen nicht gefällt, stets über ihm offen stehen und heller denn die Sonne sind, ihn niemals verlasse, sondern ihn mit kindlicher Ehrfurcht erfülle: so muß zur Weckung und Gestaltung des religiösen Lebens die Pflege, die sorgsame und liebevolle Pflege desselben kommen. Die Aufgabe dieser ist es, in der Erneuerung und Erhaltung einer der Gotteserkenntniß angemessenen Stimmung des Gemüths den Altar zu erbauen, auf welchem Gott allezeit und gern Gebetsopfer dargebracht werden, und den Boden zu befruchten, aus dessen Schooße gottgefälliges Leben geboren wird. Sie soll die heilige Strömung unterhalten, in welcher der alte Adam täglich ersäuft werden und aus welcher täglich ein neuer Mensch auferstehen muß, der vor Gott lebt. Diese Pflege haben die Andachten zu bereiten; darin haben sie ihre erste und vornehmste Bedeutung.

Es liegt ein tiefer Sinn darin, daß man die Andachten der Schule **Andachtsübungen** nennt. Die gesunde Schulpädagogik weiß es, daß sie das Wissen, das sie ermittelt, durch Uebung desselben zu einem Können fortzuführen hat. Solcher Uebung bedarf auch die Erhebung des Geistes und Herzens zu Gott, das Andenken an ihn. Der Geist des Menschen ist von Natur dazu träge, weil in der Sinnenwelt befangen. Es gilt darum, ihn in einen Kampf gegen diese Trägheit einzuführen und zu einer Herausarbeitung aus dieser Weltumsfangenheit Uebung und Gelegenheit zu geben. Das jüngere Kind ist zu einem Umgange mit Gott allezeit viel geneigter als dasjenige, in dem die Gotteserkenntniß gewisse Stufen erreicht hat. Der Grund davon liegt nicht tief. Die Geschichte der ersten Menschen deckt uns ihn auf. Als ihnen die Augen aufgethan worden waren, da wurden sie gewahr, daß sie nackt waren.

So führt auch der Religionsunterricht den Schüler zur Erkenntniß seiner innern Blöße, und je lebendiger diese Erkenntniß ist, desto mehr wird sie zur nächsten Wirkung haben, daß er sein Angesicht vor Gott zu verbergen sucht. Es ist dieß der Standpunct vor dem Gesetze, das Erkenntniß der Sünde wirkt, und in der religiösen Entwicklung nicht übersprungen werden kann. Das Evangelium von Christo lehrt dann den Standpunct der Gnade kennen, in welchem wir durch den Glauben an Jesum Christum allezeit einen Zugang zum Vater haben.

Indem nun die Andacht den Schüler übt, mit seiner Glaubenshand an Gott sich emporzurichten, und im Umgange mit ihm sich hochgeehrt und beseligt zu fühlen; indem sie ihn so übt, seinen Sinn vor Gott zu beugen und von ihm Glaubenskraft und Glaubensleben zu empfangen: da lernt er zugleich die Sprache der Andacht gebrauchen und im Gebrauche tiefer und voller verstehen. Die Religionsstunden erklären ihm das Wort Gottes und eignen es ihm an in Psalmen und Liedern, in Sprüchen und Gebeten. Die Andachtsstunden üben ihn, in diesem Worte den inwendigen Menschen aufzubauen, an den Gedanken desselben, wie an den Sprossen einer Leiter, mit seinem Geiste zum Himmel empor zu steigen. Ja auch darin muß er geübt werden, durch Worte und Töne der Andacht sein Herz sich aufschließen und ein heiliges Feuer in demselben anzünden zu lassen.

„So wir nun im Geiste leben, so laßt uns auch im Geiste wandeln“ — spricht ermahnend und ermunternd der Apostel Paulus. Soweit wahre Gotteserkenntniß vermittelt und eine religiöse Stimmung im Gemüthe des Schülers erzeugt und bekräftigt worden, läßt von einem Leben im Geiste bei ihm sich reden. Sein Leben im Geiste soll aber auch zu einem Wandel im Geiste werden. In solchem Wandel erscheint dann seine Religiosität als Sittlichkeit. Die Arbeit an der Heiligung des Herzens und Sinnes des Schülers, ohne welchen es keinen Wandel im Geiste gibt, heißt religiöse Zucht. Religiöse Zucht aber kann nur der Geist Gottes üben. Er ist die alleinige Macht, welche den inwendigen Menschen des Schülers also ergreifen und treiben kann, daß derselbe in einen Kampf gegen seinen natürlichen Menschen eintreten und alle dem nachjagen muß, was wohlklinget. Aus dieser Wahrheit erwächst der Schule ihre schwerste Aufgabe, die Aufgabe: in der Furcht und der Liebe, in der Kraft und der Zucht, unter die sie ihre Schüler stellt, nur den Geist Gottes sie fühlen zu lassen. Mit andern Mächten im Kampfe gegen den alten Adam, gegen das Gesetz in den Gliedern, ist nichts für die Freiheit der Kinder Gottes gethan. Das hat jeder treue Lehrer da, wo er über das Unterrichten hinausgegangen und seinen Finger auf das

„Thue das! so wirst du leben“ gehalten, genugsam erfahren. Durch Beelzebub läßt der Teufel sich nicht austreiben. Nur was von Gott geboren ist, überwindet die Welt.

Den Schüler unter die Zucht des Geistes Gottes zu stellen, dazu haben nun auch die Schulanachten mitzuwirken. Sie thun das neben dem vorbildlichen Wandel des Lehrers und neben dem Religionsunterrichte im directern Sinne. Der Religionsunterricht, sobald er das Wort Gottes lebendig und kräftig lehrt, erzieht zwar auch nothwendig religiös, drängt den Schüler dahin, sein Herz zur Heiligung Gott zu öffnen; denn es ist das Eigenthümliche der Erkenntniß, die wir von Gottes Wesen gewinnen, daß sie sofort zu einer sittlichen Forderung umschlägt und als die freimachende Wahrheit ihre Arbeit an dem inwendigen Menschen beginnt.

Aber die erste und vornehmste Aufgabe des Religionsunterrichts ist doch die Hineinbildung des Schülers in das Verständniß des Glaubens, in das Verständniß des Wortes Gottes. Damit ist natürlich dem Religionsunterrichte nicht die Befugniß abgesprochen, mit der Macht der gewonnenen Erkenntniß an das Herz des Schülers zu greifen; er würde ja, wenn er das unterließe, in thörichter Weise das glühende Eisen ungeschmiedet erkalten lassen; aber er thut dies streng genommen doch nicht in seiner Eigenschaft; vielmehr darf man sagen, er höre da, wo er dem Schüler das Lernen erläßt, auf, Religionsunterricht zu sein und wirke im Sinne der Andacht.

Die Andacht setzt die Erkenntniß des Wortes Gottes, das sie als das Schwert des Geistes gegen das Herz ihrer Hörer richtet, in einem gewissen Grade voraus. Sie unterstellt es ja auch der Erläuterung; aber ihre Betrachtungsweise ist doch eine andere als in der Lehrstunde. Sie geht nicht darauf aus, mit der Erkenntniß des Wortes Gottes den Schüler zu schmücken, sondern seinen inwendigen Menschen zu züchtigen und zu ziehen. Sie läßt darum mit demselben einen so hellen Schein in das Herz des Schülers fallen, daß derselbe vor sich erschrickt, wie der Landpfleger Felix, da ihm Paulus predigte von der Gerechtigkeit, von der Keuschheit und dem zukünftigen Gericht; sie stellt das ganze Leben ihrer Schüler unter das richtende Maß des heiligen Gotteswillens; sie sagt zu jedem Einzelnen, wie der Prophet Nathan zu David: „Du bist der Mann, der Uebels vor Gottes Augen gethan hat, und dich meint sein rufendes, warnendes, drohendes, strafendes Wort“; sie benützt es als Weckstimme, welche den Schlummernden wach ruft zur Besinnung über sich selbst, sie benützt es als Hammer, mit dem sie an die Herzen derer erschütternd anpocht, die kein Ohr haben für den Geist, der in ihm säu-

felt, und die Kammern ihrer Herzen, darin der alte Mensch wohnt, verschlossen halten.

Aber auch außer dieser directen Hineinleuchtung in die Falten des Herzens üben die Andachten religiöse Zucht. Sie thun dieß, insofern sie eine religiöse Stimmung wecken und befestigen. Denn die Nähe des heiligen Gottes wirkt heiligend. Solch züchtigender Einfluß ist gar wohl in der Lehrstunde zu bemerken, welche mit einer Morgenandacht eröffnet worden ist, in der nicht die Hände bloß gefaltet und die Lippen bloß bewegt worden sind, sondern die Herzen im brünstigen Gebete zu Gott emporgehoben hat.

Es gehört zum Wesen des Christenthums, Gemeinschaft zu stiften. In wem darum das Reich Gottes zum Aufbau kommt, der fühlt auch einen Drang und ein Bedürfniß, als ein lebendiger Stein in die Kirche Christi sich einzufügen und in Gemeinschaft mit seinen Glaubensgenossen Gott zu verehren. Solcher Sinn heißt kirchlicher Sinn. Die christliche Schule, welche in ihren Schülern die nachwachsende Gemeinde erzieht und bildet, wird diesen Sinn wohl zu wecken haben. Aber wie? Zunächst erfährt er eine ungesuchte Anregung durch die Einpflanzung des Glaubens, welche die Religionsstunden besorgen. Sodann aber sind es wiederum die Andachten, welche die Weckung eines kirchlichen Sinnes in directer Weise verfolgen. Es geschieht dieß durch die Erfahrungen, die an seinem Herzen zu machen sie dem Schüler Gelegenheit bereiten. Aus diesen Erfahrungen, weil sie dem Herzen wohl thun und den inwendigen Menschen in sein eigenstes Wesen führen, erzeugt sich das Bedürfniß der anbetenden Glaubensgemeinschaft, das Verlangen nach gemeinsamer Erbauung.

Die erste Herzenserfahrung dieser Art ist das Gefühl der Ruhe in der Erhebung. — Die Andachtsstunde ist unter den Stunden, welche der Schüler in der Schule zubringt, eine Stunde ohne die Sorgen und Mühen der Arbeit, ohne Aufgaben und Fragen, die eine Antwort verlangen, ohne Controle der Gedanken; und unter denen, die er zu Hause nicht im Dienste der Schularbeit verlebt, eine, in welche der Lärm des äußern Treibens und der gemeinen Alltäglichkeit nicht reicht, welche fern abliegt von den nicht selten unlautern Strömungen des Familienlebens. Diesen Zeiten gegenüber ist die Andachtsstunde eine Feierstunde im höhern Sinne; eine Stunde, welche den Geist in sich hineinführt, damit er bei sich selbst ein Mal sei; welche die verwirrenden Bewegungen der äußern Umgebung dem Auge entzieht, und dessen Blick dem Unwandelbaren zulenkt. Diese stille Einker bei sich selbst, dieses Versenksein in sein eigenes Innere thut dem inwendigen Menschen sehr

wohl. Insofern aber dieses wohlige Gefühl durch die Nähe Gottes, der in seinem heiligen Tempel ist, geweiht wird, liegt in dieser Ruhe zugleich eine Erhebung. Wie man in der Welt der Welt entfliehen kann, das wird dem Schüler im Gefühl dieser durch Gottes Nähe geweihten Ruhe deutlich.

Es ist zum Andern das Gefühl des Heimischen. Wenn in der Stille der Andacht ein Hauch des Ewigen den Schüler anweht, und er in dessen Lichte das Licht sieht; wenn ihm so das innere Auge zum Hineinschauen in die unendliche Tiefe der Gottesliebe geöffnet wird und sein Herz nun den wieder lieben muß, von dem er zuerst geliebt worden; wenn die Gottesstimme in seinem Innern ihm so freundlich zuspricht, wie ein Vater seinem vom Dunkel der Nacht geängsteten Kinde: „Du bist mein!“ — : o dann kommt's ihm vor, als sei seine Seele vorher wie ein Vögelein gewesen, das wüßtes Geschrei aus seinem Neste verschüchtert habe, und als habe er jetzt bei Gott den Himmel und seine rechte Heimat gefunden und seine in Gott stille, furchtlose und reiche Seele spricht in sich das Wort: „Hier ist gut sein, laffet uns Hütten bauen!“

Es ist weiter das Gefühl der frommen Freude, welche mit dem Gefühl, die rechte Heimat erkannt und gefunden zu haben, in das Herz einzieht, wenn das Auge über sich einen so klaren Himmel, in diesem einen so treuen Vater und neben demselben einen so milden Fürsprecher sieht; welche mit der Erkenntniß der ewigen Rathschlüsse Gottes zum Heil der Menschen einzieht und es rühmen läßt: „Wie lieblich sind deine Wohnungen, Herr Zebaoth!“ und, mit Gottesfrieden erfüllt, es wie Asaph sprechen läßt: „Herr, wenn ich dich nur habe, so frage ich nicht nach Himmel und Erde!“

Es ist ganz besonders das Gefühl des Wachstums in der Kraft Gottes zur Ausrichtung seiner heiligen Gebote, das seine Seele mit frischem, wagemutigen Lebensmuth erfüllt. Denn er spürt es wohl, daß nach dem Umgange mit Gott in frommer Andacht es ihm leichter wird, in Frieden mit seinen Mitschülern und Geschwistern zu leben, mit Ausdauer an seiner Arbeit zu bleiben, seine Zunge zu zügeln, überhaupt zu dem Versucher zu sprechen: „Hebe dich weg von mir, Satan!“ — und vor Gottes Augen zu wandeln. Er hat in solchem Gefühl die Rüstkammer kennen lernen, daraus er sich das Rüstzeug holen kann, siegreich zu widerstehen den listigen Anläufen des Teufels.

Es ist endlich das Gefühl der religiösen Gemeinschaft, aus welchem und in welchem ein kirchlicher Sinn erwächst. Das Bedürfnis, als ein Glied in ein größeres Ganzes sich eingefügt zu sehen, ist ein

natürliches. Die Andachten, deren Genosse der Schüler ist, machen ihn nun nicht bloß dessen gewiß, daß er ein Glied der Gemeinschaft ist, die in ihnen auch als eine äußerliche Einheit sich darstellt, sondern sie heiligen auch sein Bedürfnis nach gliedlicher Einfügung. Denn indem die Macht des Geistes, welche in dieser Gemeinschaft strömt, sein Inneres erfasst und ihn diese Gemeinschaft als eine innere Thatsache empfinden läßt, wird er aus diesem Geiste wiedergeboren und durch ihn erneuert. — „Man wird zu Zion sagen, daß allerlei Leute darinnen geboren werden und daß er, der Höchste, sie baue.“ Psalm 87, 5.

Nun darf wohl angenommen werden, daß, wenn ein Schüler, durch den Geist Gottes erfasst, thatsächlich die Macht der gemeinsamen Feier, der religiösen Gemeinschaft in den erwähnten Erfahrungen an seinem Herzen wiederholt und in der Wiederholung immer deutlicher und bewusster spürt, das Bedürfnis nach gemeinschaftlicher Erbauung und die Liebe zu ihr in ihm sich erzeugen wird. Es kann dieß unter Gottes gnädigem Beistande um so sicherer angenommen werden, da ein Kinderherz sich offener und unmittelbarer den Eindrücken hingibt, die demselben zu bereiten die Andachten als Zweck verfolgen. Freilich sind die Jahre, welche unmittelbar nach der Schulzeit kommen, meist wenig geeignet, das glühende Docht heiliger Erwärmung vor dem Ausgehen zu bewahren; aber was kann ein Säemann anderes thun, als den Samen, den er als Segen Gottes empfangen, im Vertrauen auf diesen Segen aufs Neue dem Acker übergeben? was anderes, als mit dem Dichter Rückert zum zweifelnden Salomon sagen:

»Was soll ich weiter Rechnung pflegen?

Das Korn von Gott wie auch der Segen!«

Die Erfahrung mangelt ja doch auch nicht, daß die Klänge, welche im jugendlichen Herzen voll und rein erklingen, von dem Wanderer auf seinen späten Lebenswegen, wenn auch wie ein einstiges Morgenläuten, noch gehört werden, und daß mancher dieser Wanderer in des Vaters Haus zurückkehrt.

Die christliche Schule hat als eine Vorhalle zur Kirche in ihren Schülern die nachwachsende Gemeinde mit zu erziehen. In Lösung dieser Aufgabe ist sie bemüht, dieselben in das Verständniß des christlichen Glaubens hineinzubilden, sie auszurüsten mit den Mitteln zur Darstellung des religiösen Gemeindelebens, und den kirchlichen Sinn in ihnen zu wecken und zu pflegen. Für den Höhepunkt des geistlichen Cultus, für das Sacrament des Altars vorzubereiten, darauf sollte der Confirmandenunterricht seine Thätigkeit beschränken. Dann würde es nicht vorkommen, daß Katechumenen, ungeachtet sie zwei Jahre Confirmandenunterricht empfangen,

ohne Kenntniß des Katechismushauptstücks, das vom Sacrament des Altars handelt, zum Tisch des Herrn gegangen sind. Die Andachten haben, wie nachgewiesen worden, bei Lösung der kirchlichen Aufgabe der Schule eine wesentliche Stelle. Aber der Begriff der Vorbildung erschöpft nicht ihre Bedeutung. Das religiöse Leben des Einzelnen findet seinen Ausdruck in seinem Gebete im stillen Kämmerlein, in seiner Theilnahme am Haus- und Gemeindegottesdienste, und in seinem Wandel vor Gott. Das Glaubensleben der christlichen Gemeinde als solcher wird in ihren kirchlichen Gottesdiensten offenbar. In ihnen sucht sie Erbauung und bringt Gott geistliche Opfer dar. Das gottesdienstliche Leben beruht auf einem Wechselverkehr zwischen dem dreieinigen Gott, der da spricht: „Ich will in ihnen wohnen und in ihnen wandeln und will ihr Gott sein und sie sollen mein Volk sein (2. Cor. 6, 16), und der in seinem Hause versammelten Gemeinde. Ebenso steht auch wiederum der Einzelne mit der Gesamtheit in einem Wechselverkehr; er nimmt und gibt. Das gemeinsame Glaubensleben, das das Haus Gottes erfüllt, ist gleichsam das heilige Feuer, an dem der Einzelne sein inneres Glaubensflämmchen nährt, um es vor dem Verkommen zu wahren; es ist der lebendige Strom, aus dem er sein dürres Glaubensland wieder erfrischen kann.

Neben den einzelnen Familien, neben der kirchlichen Gemeinde erscheint auch die Schule in der Form einer Lebensgemeinschaft, als ein selbstständiger Lebensorganismus. Sie trägt in allen ihren Einrichtungen das Wesen der Gemeinschaft. Sie hat Lern-, Übungs-, Arbeits-, Erholungs-, Spiel- und andere Gemeinschaft. Als eine christliche Schule hat sie aber auch eine Glaubensgemeinschaft und darum das Bedürfnis,

als eine solche Gemeinschaft sich selbst darzustellen und anzuschauen, und ihr Verhältniß als Glied des Leibes, von welchem Christus das Haupt ist, wiederkehrend zu erneuern und zu beleben; sie hat gleichsam als eine heilige Familie ebenso das Bedürfnis, um Gott den Vater als den Hausherrn sich zu versammeln und ihm Opfer des Herzens und Früchte der Lippen darzubringen, Opfer der Anbetung, des Danke, des Flehens, der Buße und der Gelübde, der Fürbitte. Und solches Bedürfnis findet in den Andachten seine Befriedigung. So angeschaut, gewinnen erst die Andachten die Bedeutung gottesdienstlicher Versammlungen, gottesdienstlich, weil die Schulgemeinde in Gottes Dienst sich stellt, und jeder Einzelne sein Herz Gott darbringt, sein liebreiches Herz, damit derselbe es an Liebe reich mache; sein sündiges, damit er es reinige; sein verzagtes, damit er es aufrichte; sein trotziges, damit er es demüthige.

II. Von der Einrichtung der Schulanachten.

1. In Verwendung der Mittel.

In der göttlichen Verheißung:

„Ich will in ihnen wohnen und in ihnen wandeln und will ihr Gott sein und sie sollen mein Volk sein“ (2 Cor. 6, 16) versammelt die Andachtsstunde die Schulgemeinde vor dem Angesichte Gottes; dieselbe naht sich zu ihm, auf daß er sich ihr nahe. Alles gottesdienstliche Leben beruht ja auf einem Wechselverkehr zwischen Gott und den Menschen, auf einem Nehmen und Geben. Der Andächtige empfängt in dem Worte, das durch den Mund Gottes gegangen, Kräfte der zukünftigen Welt, und bringt Opfer seiner Lippen und seines Herzens demüthig seinem Schöpfer und Erlöser dar. Petri Ermahnung: „Und auch ihr, als die lebendigen Steine, bauet euch zum geistlichen Hause und zum heiligen Priesterthum, zu opfern geistliche Opfer, die Gott angenehm sind durch Jesum Christum“ spricht den zweifachen Zweck der Andachten aus. Die von der Schule verwendbaren Mittel zu diesem Zwecke sind das „Wort Gottes“ und das „Gebet“; der Gottesdienst der Kirche hat außer ihnen noch das „Sacrament“.

Der Wechselverkehr zwischen Gott und den Menschen vollzieht sich durch das Wort, in einem Sprechen Gottes mit der versammelten Gemeinde und in einem Sprechen der Gemeinde mit Gott. Denn das Sprechen ist die klarste, bestimmteste und höchste Erscheinungsform des Geistes.

In dem Worte der heiligen Schrift klopft Gott an unsere Herzens Thür und begehrt Einlaß und Gehör. In seinem Worte tritt er in unser Bewußtsein ein und offenbart sich uns; in seinem Worte bietet er uns seine Gnadengaben an und wir nehmen sie in demselben entgegen. Unser Gebet ist unser Wort, an Gott gerichtet; in ihm sprechen wir unsere Sehnsucht und unser Bedürfnis nach seiner Hülfe aus; es ist unser Ja und Amen zu Gottes Anbietungen und Darreichungen.

Wie die beiden verwendbaren Mittel dem gottesdienstlichen Wechselverkehre, so entsprechen sie auch den beiden Zwecken desselben, der Erbauung und dem Opfern. Das Wort Gottes ist das den inwendigen Menschen Bauende; denn es ist nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit; es macht, so es nicht leer zurückkommt, aus dem Hörer einen Menschen Gottes, der zu allem guten Werke geschickt ist. Im Gebet bringt der Andächtige sich selbst Gott zum Opfer dar.

Das Wort des Menschen im gottesdienstlichen Leben tritt auf als

Gesang und als Gebet im engern Sinne; das Wort Gottes in der Vorlesung desselben aus der heiligen Schrift und in der Auslegung desselben oder in der Predigt. Die Liturgie ist eine Zusammensetzung von Gesang, Gebet und Vorlesung; in ihr stellt sich der Gottesdienst im Wesen des Wechselverkehrs recht anschaulich dar.

Der Gesang hat seinen Springquell in der Empfindung des Herzens. Er ist, wie das Sprechen, Offenbarung des innern Lebens, aber eines so bewegten, daß das bloße Sprechen zu dessen Darstellung nicht ausreicht. Dessenungeachtet ist das Wort ein wesentliches Moment in ihm, denn Töne ohne Worte sind kein Gesang. Aber im Gesange überfluthet die Macht der Empfindung die consonantische Grenze des Sprechens, der Laut wird zum Ton, der Ton zu Flügeln des Wortes.

Im Gottesdienst hat der Gesang eine zweifache Bedeutung. Zum Ersten stimmt er das Herz des Einzelnen auf den Ton der Empfindung, in deren Allgemeinheit die Einzelnen eine Gemeinde sind. In dieser Wirkung ist er vorbereitend für das andächtige Hören der Predigt. Zwar ist es wahr, daß nur ein bewegtes Herz das Bedürfnis zum Singen hat, und daß eine zum Singen treibende Empfindung eher nach einer den Glauben weckenden Predigt, als vor derselben vorausgesetzt werden darf; aber was Dr. M. Luther von dem Gebete sagt: „Es ist also mit den Worten des Gebets: entweder das Herz hebt an und der Mund geht mit; oder der Mund hebt an und ermuntert und bewegt das Herz, daß es mitgehe“ — das gilt auch vom gottesdienstlichen Gesange, der ja seinem Inhalte nach Gebet ist.

Zum Andern verhilft der Gesang den andächtigen Regungen des Herzens, den die Seele mächtig bewegenden, frommen Gedanken, welche eine erbauliche Predigt geweckt hat, zum angemessenen, befriedigenden Ausdrucke. Es ist nicht zu verkennen, daß der Gesang in solcher Herzensströmung seine Wahrheit hat und aus ihr die Lebendigkeit empfängt, die ihn zu einer den Einzelnen überwältigenden Macht erhebt. Um dieser innern Wahrheit willen weist der jetzige Vicepräsident der Rheinprovinz, E. H. Schade, in seinem gedankenreichen Vortrage „Ueber die Gesangesnoth in der evangelischen Kirche“ dem Gesange nicht den Dienst der Vorbereitung auf die Predigt zu, sondern findet die rechte Stelle für denselben da, „wo das Wort verkündigt ist und im Herzen das Bedürfnis zum Gesange geweckt hat.“ Er sagt: „Das Wort muß den Gesang zeugen, denn der Glaube, der allein in Geist und Wahrheit singen kann, kommt aus der Predigt.“

Auch in der Schulandacht hat der Gesang die erörterte zweifache Stelle. Er hat in ihr einerseits die Bedeutung, durch seine Worte und

Töne für das Anhören der Auslegung eines Schriftwortes das Gemüth vorzubereiten; anderntheils bietet er der durch das Wort erbauten Schulgemeinde das Mittel, der gemeinsamen Empfindung einen gemeinsamen Ausdruck zu geben, das empfangene Wort, die im Gebet dargebrachten Gelübde gemeinsam zu versiegeln, Gott für seine heiligende Offenbarung ein gemeinsames Lob- und Dankopfer zu bringen.

Der Gesang ist ein lebendiger, wenn er seinen Ursprung in einer das Herz bewegenden Empfindung hat; von der empfängt er seinen Rhythmus und seine Färbung. Empfindungen werden erregt durch Eindrücke, die ausgehen von Wort und Werk, von Erscheinung und That. Das echte Kirchenlied, aus einer frommen Stimmung geboren, vermag durch sein Wort und seine gemessene Bewegung die entsprechende Empfindung zu wecken, gemäß des alten Gesetzes: Was aus dem Herzen gekommen, das geht wieder zu Herzen. Damit aber die „von dem Flügelschlage des Geistes gestaltete Rede“ im Liede also erwecklich wirke, ist's nöthig, daß die Lieder nicht aus dem Buche heraus, sondern als ein mit Verständniß angeeignetes Wort gesungen werden. Je sicherer ihr Besitz, je tiefer und inniger ihr Verständniß, desto mehr innere Bewegung, desto mehr Lebendigkeit im Gesange. Ganz von selbst wird dann auch in die äußere Bewegung eines so innerlich belebten Gesanges Rhythmus kommen. So wenig ein Mensch seine von Empfindung begleiteten Gedanken in tonloser, unrhythmischer Rede ausspricht, so wenig wird er sie ohne Melodie und Rhythmus singen können. Eine andere Bedingung, deren Erfüllung dem Gesange zur Lebendigkeit verhilft, liegt darin, daß die Melodien schwunghaft, bekannt und geläufig sind. Sofern Vorsänger und Orgel die Gemeinde nachziehen müssen, kann der Gesang nothwendig nur schleppend werden. Aus der erwähnten Bedingung folgt auch, daß ein mehrstimmiger kunstmäßiger Gesang da keine Stelle haben darf, wo alle zur Andacht Versammelten mit ihrem Herzen an derselben Theil nehmen sollen. Denn diese Theilnahme ist nur da in vollem Maße vorhanden, wo das Gemüth so im Gesange ganz aufgeht. Wo aber der Vortrag die Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, da kommt es nicht zur Andacht.

Die Schule hat es ganz in ihrer Hand, daß in ihren Andachten nur Lieder gesungen werden, deren Text und Melodien ein Eigenthum der Schüler ist.

Im gemeinsamen Gesange sind alle Andächtigen ein Herz und eine Seele; die Eigenheit des Einzelnen ist in ihm aufgehoben. Im Gesange wirken Alle mit zur Darstellung des gemeinsamen Glaubens. Der Gesang ist ein Sprechen Aller. Das Gebet verrichtet nur Einer, der Die-

ner am Worte. Der Betende betet als Organ der Gemeinde. Er betet für sie unter der Annahme, daß Alle mit ihm beten. Der Gesang hat eine große Macht über das Gemüth des Menschen. Umrauscht von den Tönen eines vollen Gemeindegesangs, kann der Einzelne sich seiner Einwirkung nicht entziehen. Ganz von selbst, sogar wider seinen Willen, gerathen seine Lebensnerven in die Schwingungen, in welchen die Wellen des Gesanges sein Ohr umfluthen. Nicht weniger mächtig, vielleicht mächtiger noch ist das Gebet, das aus dem brennenden Herzen eines würdigen Beters strömt. Es liegt in ihm eine Unmittelbarkeit der Offenbarung des göttlichen Geistes; denn Niemand kann Jesum seinen Herrn heißen, ohne durch den heiligen Geist. Die Nähe Gottes ist unter seinem Eindrucke den Andächtigen am nächsten.

Die Schulandacht hat im Gebete ihren Höhepunkt. Daß es die Herzen zu Gott empor trägt, hängt von seiner Innigkeit und Wahrheit, nicht von seiner Länge ab.

Der Schulgottesdienst kann auch eine Liturgie haben, nicht um Alles zu verwenden, was dem kirchlichen Gemeindegottesdienst gehört; auch nicht um der Abwechslung in der Darstellung des gottesdienstlichen Lebens willen, obwohl auch die Mannigfaltigkeit darin ihr Recht hat; sondern damit die mannigfachen Empfindungen, welche die vorausgesetzte Stimmung der Versammelten beschließt, zum unterschiedenen Ausdruck kommen. Der Inhalt der Liturgie ist auf Seite der Gemeinde Bekenntniß und Gelübde, Dank und Bitte; auf Seite des sich in seinem Worte ihr nahenden Gottes Offenbarung von Gesetz und Evangelium. Die dieser Bedeutung entsprechende Form ist das Wechselgespräch, bei welchem der Liturg im Namen Gottes redet, aber nicht sein Wort, sondern Gottes Wort.

Die Liturgie hat in ihrer Zusammensetzung etwas Bleibendes und etwas, was je nach der Festzeit ein Anderes ist. Das Bleibende liegt ganz besonders in den Antworten der Gemeinde. Der Reiz der Neuheit darf nicht gesucht werden; er läßt es nicht zur Einleitung in eine Ordnung kommen.

Die Antworten der Gemeinde können gesprochen oder gesungen werden. Der Gesang ist natürlich feierlicher. Ihren Gesang kann die ganze Schulgemeinde oder ein aus ihr gebildeter Chor übernehmen; er kann ein- oder mehrstimmig sein. Aber Text und Noten bleiben dabei außer Gebrauch. Beides muß in den Singenden leben. An einer Schule mit einem größern Lehrercollegium sollten die Kunstbefähigten unter ihnen durch ihre Mitwirkung bei der Liturgie die Wirkung derselben erhöhen.

Das Ansehen, als würde die Liturgie den Lehrern von den Schülern vorgesungen, darf ihre Ausführung durchaus nicht bekommen.

Den Mittelpunkt des Schulgottesdienstes bildet die Auslegung des verlesenen göttlichen Wortes. Daß die Ansprache an die Schulgemeinde in Wahrheit eine Auslegung desselben sei, davon ist unter Gottes Segen bei rechter Zurichtung der Herzen der Hörer ihr Erfolg abhängig zu denken. Das Wort Gottes ist die Burg, von wo aus die Angriffe auf den natürlichen Menschen in den Versammelten geschehen; es ist der Hammer, mit dem an ihr ungeheiltes Herz erschütternd angepocht wird; es ist das Schwert, welches durchdringt, Seel' und Geist scheidet und wahrhaftig ein Richter der Gedanken und Gesinnungen des Herzens ist; in ihm liegt, wie Luther sagt, eine große, wunderbarliche Macht und Gewalt.

Obwohl auch ohne menschliche Auslegung die Lieblichkeit wie der heilige Ernst des göttlichen Wortes erkannt und empfunden werden kann, so ist doch daran zu erinnern, daß seine Wirkung in bloßer Verlesung von dem Grade des Glaubenslebens abhängig ist, das der Hörer in sich trägt. Zur Weckung des Glaubens ist, wie Paulus sagt, die Predigt erforderlich, und wie der Mohnkammerer eine Auslegung dessen bedarf, was er liest, so bedürfen auch Kinder und Anfänger im Glauben einer Auslegung des Wortes, das sie hören; und wer wäre mehr denn ein bloßer Anfänger im Glauben? — Das menschliche Herz, insbesondere das jugendliche, spürt gar wenig und gar selten Neigung, in dem, was das göttliche Wort als in einem Spiegel es sehen läßt, sich, seinen Zustand und sein Gewebe zu finden. Darum ist's nöthig, daß der deutende Finger auf dasselbe gehalten werde; und daß in dieser Deutung, getragen von dem warmen Hauche der Empfindung, das eigne, innere Leben freudiges und zuversichtliches Zeugniß gibt.

Das aus einem warmen Herzen kommende Wort zündet, das recht gewählte trifft. Die rechte Wahl ist nur zu denken, wenn es an Kenntniß jugendlicher Herzensbedürfnisse und thatsächlicher Zustände und Vorkommenheiten unter den Schülern als solcher und in ihrem Verhältnisse zu Eltern und Geschwistern nicht fehlt. Mit Allgemeinheiten wird wenig ausgerichtet. Für den Lehrer, der in Schulanbachten in wirksamer Weise reden will, wird daraus folgen, daß ihm ein offenes Auge für die Erscheinungen im Schülerleben Noth thut, und daß er sich den Schülern nicht fern stellen darf, da von weiter Ferne aus ein genaues Beobachten nicht möglich ist.

Die rechte Wahl des Wortes hat aber nicht bloß das Herz, sondern auch das Verständniß, ja dieß zuerst zu berücksichtigen. Das Reich

Gottes kommt, wenn man Buße thut und an das Evangelium glaubt. Die Buße aber wie der Glaube fängt mit Erkenntniß an. Des Redners Darstellungsweise hat darum zur kindlichen Auffassungs- und Denkweise herabzusteigen, und soviel möglich die Wahrheit, die er zur Erkenntniß vorhält, mehr schauen als begreifen zu lassen.

Man hat nach dem Vorbilde in der Kirche auch für die Schule sogenannte „liturgische Andachten“ zusammengestellt und eingerichtet. Die Wiedererweckung der kirchlichen ist von dem 1849 verstorbenen Hofprediger in Berlin, Otto v. Gerlach, ausgegangen. Ehe aber die Elisabethkirche und der Dom in Berlin liturgische Gottesdienste hatten, besaß die Schule des Martinsstiftes in Erfurt durch den Stiftsrector Karl Reinthaler liturgische Andachten. Von den von Karl Reinthaler in Druck ausgegangenen sind zu erwähnen: Die hohen Feste unser Herr. Drei historische Liturgieen für Weihnachten, Ostern und Pfingsten. — Die heilige Geburt unser Herr. Eine historische Liturgie und 24 Festlieder für den Weihnachtsabend und die Christmesse. — Die heilige Passion unser Herr in sechs Fastenandachten. Dann hat der Seminardirector J. F. Sluymer im Pr. Eylau als „eine Handreichung der Schule an die Kirche“ drei liturgische Andachten für die Volksschule veröffentlicht.

Im gewöhnlichen Gottesdienste bildet die Predigt den Mittelpunkt. Im liturgischen fehlt sie. Derselbe verläuft in einer Abwechslung von Gesang, Gebet und Vorlesung von Abschnitten der heiligen Schrift, die bei Festen die Festgeschichte in drei Hauptzügen vorführen, oder, wenn die Festgeschichte fehlt, ein prophetisches, epistolisches und evangelisches Element unterscheiden lassen.

Der Gesang wechselt zwischen Chorgesang und Gemeindegesang. Der Chorgesang bietet zugleich der Andacht, wie Fr. A. Strauß in seinen allgemeinen Bemerkungen über die liturgischen Andachten sagt, die Gelegenheit dar, „in den durch Gottes Wort erweckten Stimmungen zu rufen“.

Bringt man den Unterschied zwischen dem gewöhnlichen Gottesdienste und dem liturgischen in einen einfachen Ausdruck, so dürfte es der sein, daß in dem Gottesdienste mit Predigt die Wirkung und Pflanzung des Glaubens, im liturgischen die Darstellung des in der Gemeinde vorhandenen Glaubenslebens das vorherrschende sei. Ist der Unterschied richtig, dann folgt daraus, daß die Schulandachten den glaubenerweckenden Charakter tragen müssen.

2. In Benutzung der Zeit.

Die Schule zeigt ihren Zusammenhang mit der Kirche nicht nur darin, daß sie sich in den Stunden ihrer Erbauung wie diese auf das Wort Gottes stellt, sondern auch darin, daß sie die kirchlichen Feste in der Schule feiert.

Die christliche Hausgemeinde, die noch in alter christlicher Sitte steht, hat an dem Morgen, dem Mittage und dem Abende jedes Tages ihre heiligen Zeiten. Die Kirchengemeinde hat an den Sonn- und Festtagen des Kirchenjahres die Höhepunkte ihres gottesdienstlichen Lebens. Die gottesdienstlichen Zeiten der Schulgemeinde sind die ersten Minuten jedes Schulumorgens; die letzten jeder Schulwoche; der Schluß des Unterrichts vor längern Ferien und beim Ab Laufe des Jahres; so wie die Wiederöffnung des Unterrichts nach längern Ferien oder beim Anfange eines neuen Schuljahres. Manche dieser Schlußandachten gestalten sich zur Vorfeier eines kirchlichen Festes. Dieses ist der Fall mit der Schlußfeier vor den Pfingstferien, Michaelisferien, den Weihnachts- und Osterferien. Von andern kirchlichen Festen und Zeiten wären dann noch mit einer Vorfeier zu bedenken, entweder das Todtenfest, zumal wenn die Schulgemeinde Verluste zu beklagen hat; oder der erste Advent, weil mit ihm ein neues Kirchenjahr beginnt, und sodann in der Zeit von Weihnacht bis Ostern der Eintritt der Fastenzeit. Nicht confessionell gespaltene Anstalten werden auch Luthers Geburtstag oder den 31. October zu feiern nicht versäumen.

Neben der apostolischen Mahnung: Habet die Brüder lieb! fürchtet Gott! steht auch das: Ehret den König! — Der rechte und warme Patriotismus hat eine religiöse Grundlage; er ist selbst Religiosität, denn er ist „heimatliches, geschichtliches Gewissen und geht geraden Weges auf das vierte Gebot zurück“. Darum tritt mit Recht in die Reihe der kirchenzeitlichen Andachten die Feier des Geburtstags des Landesfürsten. Der Zeit nach lassen sich demnach die Schulanachten in Tagesandachten, Wochenandachten und Jahresandachten unterscheiden.

Die Tagesandachten oder Morgenandachten sind in allen christlichen Schulen herkömmlich und üblich. Sie bringen Gott Dank dar für den Schutz der verflossenen Nacht; sie bitten ihn um seinen Beistand zur Arbeit des neuen Tages, um seinen Segen zu derselben, um Bewahrung vor dem, was wider sein heiliges Gebot ist.

Die Wochenandachten lassen sich als Wochenanfänge und als Wochenschlüsse bezeichnen. Beide begrenzen die Wochenarbeit; jene in ihrem Beginne, diese in ihrem Ende. Diese Zeit und Stellung leiht

ihnen das Unterscheidende ihrer Bedeutung. „Mit Gott soll all' mein Anfang sein“ und „An Gottes Segen ist alles gelegen“ — das ist der Grundton des Wochenanfangs. Er stellt an die Arbeit der Woche und weist sie zu den Bergen, woher die Hülfe dazu kommt. Der Wochenschluß bringt ein Dankopfer und neben demselben ein Bußopfer. Er zieht die Erscheinungen der verlebten Woche in ihrer Gesamtheit vor den Richterstuhl des göttlichen Gesetzes und redet, wo es nöthig ist, dem Einzelnen scharf ins Gewissen. Danach ist jener vorblickend, dieser zurückschauend; jener hat zu bitten, dieser zu danken; jener macht Gelöbniße, dieser Bekenntnisse u. s. w.

Die Morgen- und Wochenandachten sind die Hausandachten einer Classe. Jede Classe hat sie für sich in ihrem Unterrichtslocale. In größern Anstalten ist es üblich, alle Classen zum sogenannten „Frühgebete“ zu vereinigen. Ueber diese Einrichtung liegen Erfahrungen, die für sie besonders stimmen könnten, bei dieser Arbeit nicht vor. Doch kann von ihnen ein allgemeines Urtheil nicht hergenommen werden; denn es gilt auch von jeder andern Einrichtung das Wort unsers Luther: „Ordnung ist ein äußerlich Ding; sie sei so gut sie will, sie kann in Mißbrauch gerathen. Dann aber ist's nicht mehr eine Ordnung, sondern eine Unordnung. Darum stehet und gilt keine Ordnung von ihr selbst etwas, — sondern aller Ordnungen Würde, Leben, Kraft und Tugend ist der rechte Brauch.“ Aber das Bedürfniß, mit seinen Schülern, wie ein frommer Hausvater mit den Seinigen, am Morgen vor Gott zu treten, mag doch einem Classenvorsteher, der seine Tagesaufgabe auf sein Herz nimmt, ein natürliches sein.

Die Jahresandachten sind die Festandachten der Schule. Jede Jahresfeier ist eine, wenn es sein kann, für alle Schüler einer in Classen getheilten Anstalt gemeinsame Andacht. Die Classengemeinden vereinigen sich zu einer Schulgemeinde und an die Stelle der kurzen Hausandacht tritt ein Schulgottesdienst von längerer Dauer. Sehr wünschenswerth ist es, daß für diese gemeinsame Andacht ein Raum vorhanden ist, der zum täglichen Schuldienste nicht benutzt wird. Die den feststehenden Schulfeacyclus bildenden Andachten stellen sich in folgender Ordnung in angemessener Vertheilung auf das Jahr dar:

1. Feier zur Eröffnung eines neuen Schuljahres.
2. Vorfeier des heiligen Pfingstfestes.
3. Feier zum Schluß der Schule beim Eintritt der Hundstagsferien.
4. Feier zum Schulanfang nach denselben.
5. Feier zum Schluß des Sommersemesters.
6. Feier des Geburtstags unsers Königs am 15. October.

7. Feier des 10. Novembers als eines Gedenktages der evangelischen Kirche.
8. Vorfeier des Todtenfestes oder des ersten Advents.
9. Vorfeier des Weihnachtsfestes.
10. Feier zum Eintritt der Passionszeit.
11. Entlassungs- und Jahreschlußfeier.

3. In Gestaltung der Ordnung.

Gesang, Gebet, Vorlesung des göttlichen Wortes und Auslegung desselben sind die Formen, in welchen die Andacht sich vollzieht. Aus der Aufeinanderfolge und dem Wechsel derselben ergibt sich die Gesamtform oder die Ordnung der Feier. Es ist von Bedeutung, daß diese Ordnung eine feststehende ist, denn Neuheit verzehrt leicht die Aufmerksamkeit, welche dem Inhalte der Andacht zuzuwenden ist; eine gewohnte Form dagegen erleichtert die Hingabe des inwendigen Menschen an die erbauende Gemeinschaft.

Je nachdem die Andacht alle oder nur einige der einzelnen Formen in sich vereinigt, ist ihre Gesamtform reicher oder ärmer und ihre Dauer länger oder kürzer. Eine vollständige wird alle jene Elemente in sich vereinigen. Die herkömmlichen Morgenandachten bestehen meist nur aus Gesang und Gebet. In der letzteren Zeit ist eine Anregung gegeben worden, sie durch Vorlesung eines Bibelabschnittes zu erweitern. Von dieser Form sind die Andachten, welche der Herr Generalsuperintendent Dr. Möller seinen catechetischen Unterweisungen in den heiligen zehn Geboten Gottes vorgelegt hat. Diese Andachten heben mit einer biblischen Vorlesung an, und schreiten dann zu Gesang und Gebet fort. Die Andacht verläuft also in einer Steigung. Stellt man das Gebet in die Mitte, so hat sie einen wachsenden und einen sich ergießenden Verlauf. Beide Ordnungen sind gut. Man wird der ersten vor der Religionsstunde, der andern da Raum geben, wo die darauf folgende Lektion äußerer Natur ist. An die Stelle der biblischen Vorlesung kann auch ein Zwiegespräch zwischen Lehrer und Classe treten, oder auch der Vorlesung noch vorangehen. Ingleichen empfiehlt es sich, mit einem Bibelspruche anzuhängen, und nach einer ganz kurzen Erläuterung desselben, die auf den Standpunct des nachfolgenden Gebets stellt, zu diesem fortzuschreiten und mit Gesang zu schließen. An die Stelle einer biblischen Vorlesung kann der andächtige Vortrag eines gelernten Psalms oder eines Liedes treten, so wie es auch ganz geeignet ist, in die Andacht, welche einer Lehrstunde im Christenthume vorangeht, den Vortrag eines Hauptstücks

des Katechismus ganz oder theilweise aufzunehmen. In diesem Vort stellt der Lehrer die Fragen.

Die Schlußandacht der Woche wird die eine der beiden Perik zur Vorlesung bringen und dadurch auf den Tag des Herrn hinweisen und die Morgenandacht des Montags dagegen, in welcher die andere Perikope eine Stelle hat, schlägt noch einmal die Sonntagsglocke damit ihre Schwingungen auch in der Schule durch die angestrichene Woche hindurch zittern mögen.

Eine zu einem vollständiger Schulgottesdienste sich ausgehende Andacht beginnt mit einem Eingangsgefange; diesem folgt eine Liturgie in welcher die Vorlesung des Bibeltextes, welcher in der Ansprache Auslegung findet, eine Stelle hat. Auch die Liturgie reiht sich unmittelbar der Ansprache an, oder es tritt der Gesang einer Liederstrophe zwischen beide. Die Rede endet mit einem Gebete, in welchem die Andacht ihren Höhepunkt haben muß. Den Schluß bildet der Gesang mehrerer Liederstrophen, denn in ihm soll die geweckte fromme Stimmung eine dem Gemüthe bedürftige Ausströmung finden. Ein die Schüler lassender Segensspruch, oder auch bloß ein stilles Vaterunser beendet die Andacht. — Länger als drei Viertelstunden darf in der Regel eine Schulandacht nicht in Anspruch nehmen.

Die Liturgie wird die kirchliche Agende nicht nachahmen; sie ist Schulliturgie; aber es kann nicht anders sein, als daß sie gewisse Elemente mit derselben gemein hat. Bekenntniß, Bitte, Fürbitte, Lob und Dank auf der einen Seite; Verkündigung von Gesetz und Evangelium von Gottes Seite gehören ihr nothwendig an. Wie die Liederstrophen gesungen werden, in ihrem Inhalte mit der besondern festlichen Verbindung der Andacht harmoniren, so auch die Gebetsworte der Liturgie.

4. In Verwaltung des Amtes am Worte.

Ein Lehrer, der eine Schulandacht leitet, verwaltet „das Amt am Worte“. Dieses Amt hat zwei Seiten. Es ist erstens ein Amt im Dienste Gottes nach der Gemeinde hingekehrt. In diesem Amte ist der Lehrer „ein Botschafter an Christi Statt“. Er verkündigt der Gemeinde das Gesetz, das durch Moses gegeben, und die Gnade und Wahrheit, durch Jesum Christum geworden ist. Sodann ist sein Amt ein Amt im Auftrage der Gemeinde. Sein Amt in dieser Richtung, in der Verbindung von der Gemeinde nach Gott hin, kann man sein priesterlich nennen. Zwar gibt es in der neutestamentlichen Gemeinde kein amtliches Priesterthum, denn ein jedes Glied derselben soll ein Priester sein, sich selbst Gott zum Opfer bringt; aber insofern die Thätigkeit der

nde den Hauptverrichtungen des levitischen Priesterthums entspricht, der in der Andacht betende Lehrer als Organ der Gemeinde wirkt, man seinen Dienst in der bezeichneten Richtung als einen priesterlich ansehen. Die Hauptverrichtungen der Priester des alten Bundes waren im Opfern, Räuchern und Segnen. Der Lehrer im Dienste der Andachtsstunde hat Gott in dem Herzen seiner Zöglinge geistliche Opfer zu bereiten: Bußopfer, Dankopfer, Lobopfer. Er trägt fürbittend die Schüler Herzensangelegenheiten Gott vor; die Fürbitte aber hat im Räuchern ihr abschattendes Vorbild. Endlich ist auch der Gemeinde zum allerlei geistliche Güter ein Gebet, dem die Erfüllung, also der Segen, nicht fehlt.

Aus der Bedeutsamkeit des Amtes folgen die Anforderungen an den, der es übt. „Für einen Protestant — sagt der frühere Schulrath im preussischen Regierungsbezirk, A. Graffunder — haben kirchliche Anforderungen gerade so viel Werth, als heiliger und heiligender Geist in ihrer Anwendung.“ Wer darum nicht vom Geiste Gottes dazu getrieben wird, sich nicht am Worte zu bekümmern, der werfe sich nicht als Blinder zum Nutzen der Blinden auf. Was insbesondere die Predigt als die Auslegung des Wortes Gottes anlangt, so muß dieß Reden ein Zeugen sein. Die rechte Predigt ist eine Darlegung des Wortes Gottes in der menschlich-lebendigen Erfahrung, welche es dem Herzen des Verkündigers selbst hat.

Der Natur der Sache nach fällt freilich die Abhaltung der Morgen- und Wochenandachten dem Classenlehrer, die der Festandachten dem Director an einer größern Anstalt zu.

Abhangsweise noch einige Worte über die bei der Knaben-Bürger-Schule in Mühlhausen bestehenden Andachten.

Die Einrichtung derselben entspricht, wie es wohl nicht anders sein kann, im Allgemeinen den Grundlinien, welche die zweite Abtheilung der Abhandlung aufgestellt hat. Es finden Morgen-, Wochen- und Festandachten statt. Die ersten sind bei der Anstalt herkömmlich gewesen; die beiden andern Arten sind im Jahre 1840 eingerichtet worden, um das Schulleben bei den Schülern der höhern Classen aus der Strenge äußern Zucht und Bewahrung auf den innern Grund der Furcht Gottes als einer heiligenden Macht hinüberzuführen.

Die erste Lehrstunde eines jeden Schultages beginnt mit einer Morgenandacht. Jede Classe hat dieselbe für sich. Sie ist kurz und ihre besondere Form den einzelnen Classen und Lehrern überlassen.

Damit die Wochenanfänge und Wochenschlüsse von den Ordinarien entnommen werden können, sind die Lectionen derselben so gelegt, daß

ihnen die erste und letzte Stunde der Woche gehört. In dem Wochenschlusse empfängt die Classe und nach Umständen auch mancher Einzelne ein Urtheil darüber, wie in den verlaufenen sechs Tagen mit Gottes Gaben haushgehalten worden ist. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Zeiten einer Classe, in welchen deren Schüler ein Wanken und Sinken in ihrer guten Haltung bemerken ließen, mit denen zusammenfielen, in welchen die Wochenanfänge und Wochenschlüsse nicht mit heiligem Ernste abgehalten wurden.

Die Festandachten leitet der Vorsteher der Anstalt. In den ersten Zeiten ihrer Einrichtung hatten dieselben an der Stelle einer ununterbrochenen Auslegung eines Schriftwortes eine Katechese über ein solches. Von dieser Form ist aber aus leicht zu erkennenden Gründen abgegangen worden. Gleichwohl kann eine Ansprache in dem Theile ihres Verlaufs, in welchem sie für eine den Willen bestimmende Einwirkung erst die erforderliche Erkenntniß zu erzeugen hat, Fragen stellen und Fragen beantworten, ein Mittel, die Aufmerksamkeit der jungen Hörer zu erwecken und zu erhalten.

In der Liturgie sang die Responsorien der Schulgemeinde die eine oder die andere von den versammelten Classen dreistimmig. Jetzt ist Veranstaltung getroffen, daß diese Responsorien von der ganzen Schulgemeinde unter Mitwirkung sämmtlicher Lehrer mehrstimmig ausgeführt werden.

Die Räumlichkeiten der Knaben-Bürgerschule gestatten nicht, alle Classen der Anstalt zu den Festandachten zu vereinen. Ihr größtes Lehrzimmer faßt nur mit einiger Unbequemlichkeit die Schüler der drei obern Classen. Es ist zwar ein großer, sehr schöner Saal vorhanden, der alle Schüler aufnehmen könnte; aber es lassen sich den wenigsten derselben darin Sitze anweisen. Da nun eine Haltung ohne allen Wechsel der Stellung während der Ansprache, zumal von den jüngern Schülern, nicht wohl verlangt werden kann, die größte Stille aber zur Andacht nothwendig erfordert werden muß: so ist bis jetzt über die angedeutete Beschränkung noch nicht hinausgekommen.

1. Pet. 5, 2—3.

Die Bedeutung der Ruthe und des Stocks in der Geschichte der Erziehung.

Von Dr. Cramer, Professor am Gymnasium in Stralsund.

Je tiefer ein Volk steht auf der Leiter der Cultur, je roher und ungebildeter es ist, desto grausamer und roher ist auch die Art, wie es Verbrechen und Vergehungen bei Erwachsenen und bei der Jugend bestraft. Die Geschichte der Zucht in den einzelnen Lebensgebieten, wie namentlich der Kriegszucht und der Schulzucht, ist daher gleichsam ein Thermometer, um daran den Grad der Barbarei oder der Humanität eines Volkes zu erkennen. Nicht minder wie die Art der Bestrafung sind auch, um hier die Verbrechen an Leben und Eigenthum ganz bei Seite zu lassen, die Ansichten nach Zeit und Volksthümlichkeit darüber verschieden, was erlaubt und nicht erlaubt, was Sitte und was gegen die Sitte ist, was also ein Vergehen ist und was nicht. Während z. B. im siebzehnten und zum Theil noch im achtzehnten Jahrhunderte bei den Russen und Türken das Rauchen als ein Verbrechen betrachtet und hart bestraft wurde, ist es gerade bei diesen beiden Völkern zu der allgemeinsten Sitte geworden. Im Abendlande rief man gegen den Taback geistige Mittel in die Schranken und Papst Urban der Achte belegte 1624 alle mit dem Kirchenbanne, welche in der Kirche schnupften. Führen wir nur aus der Geschichte der Erziehung einige Beispiele an und beschränken wir uns auf das engere Gebiet der Schulzucht. Mit Recht halten wir gewiß den Diebstahl auch bei der Jugend für etwas, was am strengsten und nachdrücklichsten bestraft werden muß; die Spartaner aber hielten den Diebstahl, wenn er mit List und Verschlagenheit verübt wurde, und wenn der Dieb sich weder ertappen ließ, noch durch Schmerz und Schläge sich verrieth, für eine Tugend, weil sie Alles der Idee ihres kriegerischen Staates unterordneten, wo übrigens Gleichheit der Güter herrschte, und man vor allen Dingen gewandte und abgehärtete Staatsbürger zu bilden suchte. — Wir halten die Offenheit und das freie Geständniß für eine der schönsten Jugendtugenden, wenn nicht für die erste, und dem ehrlichen Deutschen steht die Wahrheit oben an, denn das Wahre ist ihm auch das Gute, ist ihm auch das Schöne; aber nicht allein die Spartaner, sondern auch die Römer ehrten bei der Jugend besonders das Schweigen und hoben es bei der alten ehrwürdigen Erziehung besonders hervor. Horaz in einer seiner pädagogisch wichtigen Oden erwähnt neben

der kriegerischen Abhärtung und stetigen Charakterbildung vorzugsweise die Verschwiegenheit, als den Grundzug altrömischer Treflichkeit.

Die Verschiedenheit der Ansicht von dem was der Jugend gezieme oder nicht gezieme, was ihr erlaubt und nicht erlaubt sei, hängt bei den Römern auch damit zusammen, daß sie einen ganz andern Gang der Jugendbildung einschlugen, als wir. Wir pflegen vom Abstracten zum Concreten, vom Allgemeinen zum Besondern überzugehen; unsere jungen Leute verschaffen sich erst eine allgemeine wissenschaftliche Grundlage, studiren, um es mit einem allgemeinen Namen zu nennen, erst Philosophie und gehen dann erst zum praktischen Leben über; der römische Knabe aber (und mit der römischen Unterrichtsweise hat die englische am meisten Verwandtes) ging vom Besondern zum Allgemeinen über, schloß sich nach Erlangung der Elementarkenntnisse an einen Rechtsgelahrten oder Feldherrn an — Rechtswesen und Kriegswesen sind die Hauptgebiete jenes welthistorischen Volks — folgte diesem auf den Markt oder ins Lager, trat dann ins praktische Leben, um selbstständig zu wirken und zu schaffen, und erst dann, wenn die Jahre der Manneskraft vorüber waren, oder wenn ihm das äußere Leben nicht mehr zusagte, zog er sich in die stillen Räume der Geister und der Philosophie oder der sonstigen wissenschaftlichen Beschäftigung zurück. Es gehört mit zu den schönsten Umgestaltungen im Unterrichtswesen unserer Tage, daß man die Jugend mehr dem Nahen und Anschaulichen, dem Wirklichen und Greifbaren zuwendet, und daß sie sich weniger im Allgemeinen und Unbestimmten bewegt, sondern daß sie schon früh ein festes und bleibendes Besitzthum erlangen lernt. Die Pädagogik bezog sich früher auf Theorie und allgemeines Ueben, strebt aber jetzt nach festen und praktischen Gesichtspuncten.

Im Christenthume ist seit den ersten Zeiten der Christlichen Kirche der Religionsunterricht der erste, wichtigste und allgemeinste Unterricht, während man im Heidenthum sich den Göttern nur durch Opfer, Festzüge und höchstens Gebete, nur äußerlich und sinnlich näherte. Man durfte nur laut beten, denn wo man leise und still betete, da lagen böse und unheilige Gedanken zum Grunde. Im Heidenthume wurde man zwar in Künsten und Wissenschaften unterwiesen, es gab aber noch keinen besondern und eigentlichen Religionsunterricht, daher auch nicht das Streben waltete, den wahren Gott in Wahrheit zu erschauen, sondern man sich begnügte, nur den unbekannten Gott im Spiegel zu sehen. Im Christenthume stützt sich aller Unterricht für das äußere Leben und alle Geistesbildung nur auf Religionsunterricht für alle, welche durch die Taufe für sie eingeweiht sind, während im Heidenthume höchstens die Priester heidnischer Religionen in ihnen unterwiesen wurden, die Laien aber immer und

in Allem drauſſen ſtanden und nicht in das Innere und in die Geheimniſſe eingeführt wurden.

Aber nicht allein bei verſchiedenen Völkern und Religionen, ſondern auch bei einem und demſelben Volke wechſeln im Laufe der Zeit die Anſichten darüber, was auf dieſem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts zu erſtreben noth und was nicht. Wie viele Gegenſtände werden jetzt nicht gelehrt, die früher gar keine Beachtung fanden! wie viele wurden innerhalb anderer Grenzen und in ganz anderer Weiſe gelehrt als heutzutage! Jetzt werden z. B. von jedem Knaben, der ſich nur einigermaßen über das gewöhnlichſte Niveau erhebt, beſtimmte mathematiſche Kenntniſſe verlangt, während bei einem ſolchen noch im ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhundert entweder gar nicht oder nur in ſehr geringem Maße davon die Rede war. So finden wir, daß bald nach der Reformation in Wittenberg, an welcher Univerſität durch Melancthon, der in mehrfacher Hinſicht ein *præceptor Germaniæ* genannt werden kann, die Wichtigkeit dieſer Wiſſenſchaft hervorgehoben und ein Profeſſor der Mathematik zuerſt, wie es ſcheint, angeſtellt wurde, die Studenten in den erſten Elementen des Rechnens unterwieſen wurden, und daß ihnen der Profeſſor die vier Species lehrte, wobei er ausdrücklich hervorhob, daß die Multiplication und Division ſchon größere Schwierigkeiten habe und größeren Fleiß verlange als die Addition und Subtraction. — Wir verlangen ferner jetzt von jedem nur einigermaßen Gebildeten einige Gewandtheit im mündlichen und ſchriftlichen Gebrauche der Muttersprache; es iſt aber noch nicht ſehr lange her, wo ſelbſt der mündliche Gebrauch der Muttersprache den Gymnaſiaſten als etwas Schändliches und Verbrecheriſches verboten wurde. So heiſt es noch in den Geſetzen des Gymnaſiums zu Arnſtadt von 1583: „Die Schüler ſollen in Kirchen, Schul- und andern Zuſammenkünften lateiniſch reden, und weil man ihr viel von der ſchändlichen Unwonheit des deutſchen Redens ſchier nicht abhalten kann, wollen wir gebürliche Strafen gegen die Verbrecher brauchen.“ Kurze Zeit vorher wurde 1548 in der Reichsſtadt Eſſlingen verordnet: Kein Schüler darf in der Schule deutſch ſprechen, ſonſt ſoll er's von Stund an mit dem Hintern zahlen. In den Jeſuitenschulen, in welchen die ſogenannte „ſchöne Aemulation“ eine ſo große Rolle ſpielt, mußten die Schüler, welche deutſch ſprachen, ein Schandzeichen ſo lange tragen, bis ſie einen andern ertappten, der ſich deſſelben Bergehens ſchuldig machte.

Aber nicht allein die Strafen über ein und daſſelbe Vergehen ſind in verſchiedenen Zeiten verſchieden, und nicht allein die Anſichten darüber, was ein Vergehen ſei oder nicht auf der großen Schaubühne der Völker,

wie in den einzelnen Lebensgebieten und namentlich auch im Gebiete der Schule und in der Schulzucht, auch der Boden, auf den man, und die Mittel, durch welche man einzuwirken sucht, sind außerordentlich verschieden. Das wichtigste und hauptsächlichste Mittel bleibt immer das Wort, denn es ist zunächst aus dem Geist geboren und wirkt auch zunächst auf den Geist, und hat deshalb eine unendliche Mannigfaltigkeit der Anwendung von der Bitte zum Befehl, von der liebevollen Ermahnung bis zum nachdrücklichen Tadel, von der bitteren Ironie bis zum schneidenden Ernste, vom beredten Schweigen und der erwartungsvollen Windstille bis zum fernen und immer nähernden Rollen des Donners, bald an das Herz, bald an den Verstand sich wendend. Aber nicht allein hier, sondern auch bei den körperlichen Strafen ist der Boden verschieden. Die Fußsohlen sind der Boden der Schläge in despotischen Staaten und vorzugsweise heimisch in den barbarischen Völkern Asiens, und sonst nur in außergewöhnlichen Fällen angewandt, wie denn die wallensteinischen Soldaten die Einwohner Pommerns und Rügens unter Anderm auch dadurch folterten, daß sie die Fußsohlen geißelten und brennende Linten auf die Hände legten; die beiden Halbfugeln und die weite Fläche sind der Schauplatz, auf welchem die körperliche Bestrafung am meisten angewandt zu werden pflegt; die Ohrfeige endlich ist der Ausdruck der individuellsten Stimmung und Erregung und erhebt sich über jedes Gesetz. Jede andere Strafe fordert eine gewisse Vorbereitung, sie aber ist ein Product des Augenblicks, ein Blickstrahl aus heiterm Himmel, halb Geist, halb Wirklichkeit. Eben wegen dieser Doppelnatur, und weil sie eine so geringe reelle Basis hat, eignet sich die Ohrfeige so gut zu einem Symbole oder zum sinnlichen Träger eines allgemeinen geistigen Inhalts. Der Slave bekam im Alterthum eine Ohrfeige zum Zeichen der Freiheit, der Edelknaube an den Höfen des Mittelalters eine Ohrfeige, wenn er zum Junker, und dieser wiederum, wenn er zum Ritter wurde, wodurch man aus der niedern Stufe der Unterwürfigkeit in die höhere der Freiheit gelangte. In manchen Zünften, wie namentlich bei den Kupferschmieden, bekam der Lehrjunge, wenn er Geselle wurde, eine Ohrfeige. Selbst die katholische Kirche adoptirte diesen Gebrauch, indem sie den jungen Christen, denen die Firmelung oder die Einsegnung zu Theil wurde, einen Backenstreich, als Zeichen der höhern Mündigkeit, gewährte. Die Ohrfeige galt endlich als das beste Gedächtnismittel. Daher die, welche man zu Zeugen einer Sache bestimmte, damit sie sich derselben bestimmt erinnerten, eine Ohrfeige erhielten oder an den Ohren geklopft wurden, welche symbolische Bedeutung der Ohrfeige in einer frühern Abhandlung dieser Zeitschrift ausführlich behandelt ist. Statt der Ohr-

seige bediente man sich öfters des Stocks für solche äußere Abzeichen. So geschah es wie im Alterthum bei der Freilassung der Sklaven mittelst der festuca oder vindicta, so im Mittelalter bei der Belehnung der Vassallen von Seiten der Lehnsherrn. So geschah in Frankreich die Belehnung per baculum, und es hieß in einer Urkunde der Kirche Notre Dame 1249: „Volens ipsum investire per baculum vel festucam, prout moris est etc.“ Im Domstift Würzburg mußte der Candidat zu einer Stelle darin vor seiner Aufnahme mit bloßem Rücken durch die doppelte Reihe der mit Ruthen bewaffneten Domherren schreiten und sich von jedem derselben einen Streich geben lassen.

Endlich sind auch die Strafinstrumente nach Verschiedenheit der Verhältnisse, unter welchen gestraft wird, sehr verschieden. Stab und Ruthe aber, und namentlich die Birkenruthe in der Praxis wie in der Theorie, behaupten hier ein unbestreitbares Uebergewicht, und zwar nicht allein in der Geschichte der Jugend, sondern selbst auch der Erwachsenen. Die Grenzen der Jugend sind bald weiter, bald enger. Wo die Sitte roher, die Verbrechen größer, wo die Achtung für Bildung geringer, und wo weniger Standesehre und Bewußtsein der eignen Persönlichkeit, desto verbreiteter und allgemeiner sind die körperlichen Strafen. In der Geschichte der Universitäten im Mittelalter und noch bis zum 17. Jahrhundert finden wir unter den Strafen der Universitäten öfter Ruthenstreiche und Geldstrafen. Manche Verbrechen, wie namentlich Raubmord und Diebstahl, wurden ausdrücklich verboten. Eine gewöhnliche Strafe bei den Pariser Studenten bestand in Ruthenstreichen auf entblößten Rücken in Gegenwart des Rectors und der Procuratoren. Diese Strafe war 1200 bekannt und war noch gewöhnlich im fünfzehnten Jahrhundert, nicht allein an Studenten, sondern auch an Baccalaren oder Graduirten vollzogen. Auch der berühmte Stifter des theologischen Collegiums der Sorbonne zu Paris, 1250, schreibt den Gebrauch des Stocks ausdrücklich vor, so wie auch gegen die untern Lehrer an niedern Schulen, wenn jene schlecht unterrichtet hatten, wie sich bei den Prüfungen an jedem Sonnabend herausstellte. Auch jugendliche Unarten und rohe Studentengebräuche wurden zum Theil durch körperliche Züchtigungen bestraft. So z. B. die Deposition, d. h. Ablegung der Bauernsitten (depositio morum rusticorum), von Seiten älterer Studenten an jüngern, Füchsen oder Gelbschnäbeln (Bec jaune oder Bejaune, daher auch die Deposition Beania hieß), wobei man die Neulinge oft höchst grausam behandelte, wurde auf der Universität zu Paris 1342 durch Geseze mit Körperstrafen belegt. Besonders in den geschlossenen Collegien oder Burfen bei den Universitäten war eine strenge Zucht gehandhabt,

und der berühmte Erasmus von Rotterdam erzählt, daß in dem Collegium zu Paris, wohin er 1496 sich begab, die Strafen in Peitschenhieben bestanden. Um diese Zeit scheint besonders in Paris große Grausamkeit in Bestrafung der Jugend angewandt zu sein. Eine Erziehungsschrift aus jener Zeit auf der dortigen Bibliothek verteidigt nicht allein aufs eifrigste den unbeschränkten Gebrauch der Ruthe und des Stocks, sondern veranschaulicht auch durch einen Holzschnitt dieß System, indem der Lehrer mit einer Peitsche bewaffnet ist, und die Rücken der Jünglinge, der Mädchen wie der Knaben, alle bis zur Mitte des Leibes entblößt, durch blutige Zeichen verwundet sind. — Die verschiedenen Folterwerkzeuge in den Schulstuben finden wir besonders in Holzschnitten veranschaulicht in Petrarchas Trostspiegel, Frankfurt 1572. Aehnliches finden wir in Benthems englischem Kirchen- und Schulstaate. Uebrigens sind auch Erwachsene nicht frei von Schlägen, wenn sie auch mehr vom Leben und dessen Fügungen geschlagen werden und nicht von sichtbaren und faßbaren Instrumenten; ja die Wunden, die uns im spätern Alter geschlagen werden, gehen in der Regel tiefer, und die Narben sind oft bleibender als bei der strengsten Zucht in der Jugend. Je älter wir werden, desto allmäliger gestaltet sich der Uebergang von den Schlägen der Eltern und Lehrer zu den Schlägen des Lebens und des Schicksals, von denen der sichtbaren Hände zu denen, welche eine unsichtbare Hand über uns verhängt; je jünger wir sind, desto mehr hält die wachende und fürsorgende Liebe der Eltern und Angehörigen alle Hände über uns, damit nicht die Unfälle und Leiden dieser Welt die heitere Unbefangenheit der fröhlichen Jugend stören, desto weniger wissen wir von Noth und Tod. Kurz überall, wohin wir blicken, gibt es Schläge, überall tritt uns der Schmerz im innigen Verein mit der Liebe entgegen als nothwendiges Mittel, die Menschen zu erziehen; überall suchen Stecken und Stab uns zum Trost und zur Besserung zu führen, wo wir irgend die Erziehung in ihrem vernünftigen Walten beachten. Göthe, das Glückskind ohne Gleichen, konnte daher mit Recht seinem Leben das Motto vorsehen: „kein Mensch wird ohne Prügel groß gezogen“, wie er denn auch in seinen Werken die tief sinnigsten pädagogischen Ideen niedergelegt hat, und uns treffend den leitenden Grundsatz auch in den Schmerzen und Strafen der Jugend angibt, wenn er sagt: „Strafen heißt dem Jüngling wohlthun, daß der Mann uns danke.“

Also auch die Erwachsenen sind den Schlägen nicht entwachsen, ja sie stehn selbst noch unter der Ruthe und dem Stocke, wenn diese auch nicht in ihrer Blöße gezeigt werden, sondern verschiedenartig gestaltet, ausgeschmückt und verhüllt sind. Dieß zeigt die Geschichte und die An-

schauungsweise der Völker. Ich wähle die Beispiele absichtlich nicht aus der Geschichte barbarischer Völker, unter welchen die Perser der alten und namentlich auch der neuern Zeit die härtesten und grausamsten Körperstrafen haben; ich wähle sie auch nicht aus dem Sklavenstande, sondern aus den Hauptculturvölkern des Alterthums und der neuern Zeit, bei welchen Körperstrafen in der Regel als etwas des freien Mannes Unwürdiges, als etwas Sklavisches gelten. Wer erinnert sich nicht, welche eine große Rolle die Ruthe bei den Juden spielt, wo dem hartnäckigen Volke noch mit härtern Strafen als mit Ruthen gedroht wird und wo namentlich Salomo und Sirach in ihrer Weisheitslehre dringend ermahnen, bei der Erziehung die Ruthe nicht zu schonen, „denn Ruthe und Strafen geben Weisheit“? Diese Strenge ist nur ein Abbild von der Strenge der Religion, die ja alle Verhältnisse so tief und vielseitig bedingt. Diesen strengen Gott finden wir besonders beim Gesetzgeber der Juden, bei Moses, scharf ausgeprägt, der ja Gott hauptsächlich als einen eifrigen, großen, schrecklichen und strengen Gott und als ein verzehrendes Feuer charakterisirt. Moses führt einen Stab als Zeichen seines göttlichen Berufs und verrichtet seine Wunder mittelst dieses Stabes. Weil das jüdische Volk nur unter der strengen Ruthe des Gesetzes stand, daher auch die Furcht und Strenge, die sich durch das ganze Leben desselben hindurchzieht.

Aber nicht allein bei dem an unbedingten Gehorsam gegen das Gesetz gewöhnten Volke der Juden, auch bei dem freiesten Volke des Alterthums, den Griechen, finden wir die Macht der Ruthe und des Stocks. Hermes oder Mercur, dieser die Erde mit dem Himmel, die Menschen mit den Göttern vermittelnde und insofern wahrhaft erziehende Gott, führt immer einen Stab oder eine Ruthe, die ihm namentlich nothwendig ist, um die flüchtigen Schatten der Unterwelt in Zucht und Ordnung zu halten. Ist auch die Ruthe von Gold, sie bleibt immer eine Ruthe. Wie im Reiche der Todten übten auch unter den Lebenden Schläge ihre Herrschaft und ihren Einfluß. Zwar gab es ein griechisches und für das geistige Gepräge der griechischen und echt athenischen Humanität sehr bezeichnendes und charakteristisches Sprüchwort: „Wen das Wort nicht schlägt, den schlägt auch der Stock nicht“; wo übte aber der Stock und überhaupt die Erziehung durch Schmerz eine größere Macht als in dem strengen Sparta, wo man die ganze Bevölkerung mit vollem Recht in solche theilen konnte, die schlagen können und dürfen, und in solche, die gezüchtigt und somit erzogen werden können und müssen, in Alte und Junge, und wo die Furcht in ähnlicher Weise das höchste Princip aller Jugend- und Menschenbildung war, wie bei den Juden? Jeder erwachsene Spartaner führte

einen Stock bei sich, wenn er ausging, und hatte das Recht, jeden ihm begegnenden Knaben oder Jüngling auszufragen, woher er komme und wohin er gehe; wer nun nicht kurz und bündig antwortete, denn die lakonische Kürze wurde früh als eine Tugend erstrebt, der wurde gleich auf offener Straße abgestraft.

Man sagt, den Griechen als dem Kunstvolke der Erde sei besonders die Himmelsgabe verliehen, das Geistige sinnlich schön zu gestalten und die Ideen des Wahren und Guten in schöne Formen zu kleiden. Demnach scheint den Griechen die Ruthe wesentlich zu dem Begriffe der Erziehung gehört zu haben, denn wir finden öfter die Züchtigung von Knaben durch Ruthen auf antiken Bildwerken dargestellt, wie gleich im ersten Hefte von Panoffas Bildern des antiken Lebens, Nr. 2, und in herculanischen Wandgemälden außer sonstigen pädagogischen Scenen eine höchst anziehende und anschauliche Züchtigung. Es fehlt übrigens auch nicht im Mittelalter an bildlichen Darstellungen pädagogischer Kunstideale, wie denn namentlich das berühmteste Gesetzbuch jener Zeit, der Sachsenspiegel, nicht arm an solchen Verzerrungen ist. So sitzt vor einem mit der Ruthe bewaffneten Lehrer ein Schüler, und an einer andern Stelle erscheint Salomo auf dem Throne statt des Scepters mit der Ruthe in den Händen und vor ihm ein nackter Knabe. Der Schwabenspiegel, das weitberühmteste Gesetzbuch des deutschen Mittelalters neben dem Sachsenspiegel, gibt hier zum Theil sehr ins Einzelne gehende Bestimmungen für Lehrlinge und Schüler, und beschränkt die Zahl der Streiche, die einem solchen zuertheilt werden dürfen, auf ein Duzend.

Doch nicht allein bei den Griechen ist die Ruthe ein Zeichen der Ordnung und der Macht im Allgemeinen, wie wir dieß namentlich an Hermes gesehen haben. Das stolze Volk des Alterthums, die Römer, das sich selbst die Majestät beilegte und dem sich der Erdkreis beugte, wo es kein schlimmeres Verbrechen gab, als sich an der Majestät und Hoheit des Volks zu versündigen, auch dieß Volk wurde nur durch förmliche Fesen oder Bündel von Ruthen, mochten diese nun von Ulmen- oder Birkenholz sein, gezügelt, indem den höchsten Staatsbeamten die Lictoren mit den Fasces oder Ruthenbündeln, als Zeichen der Gewalt, vorangingen. Hier waren die Ruthen nur schreckende Zeichen und drohende Symbole. Anders im Heere, wo die Soldaten, wenn sie etwas begangen, mit Stöcken und Weinreben gezüchtigt wurden. Die Strenge römischer Kriegszucht ist sonst sprüchwörtlich und sie findet zum Theil auch ihre Anwendung bei der römischen Kinderzucht. Ferula und flagellum, Ruthe und Geißel, waren sprüchwörtliche Instrumente und wurden von manchen Lehrern reichlich angewandt, wie von dem berühmten Orbi-

lius aus Benevent, der vorher Soldat gewesen und im fünfzigsten Lebensjahre Schulmeister wurde. Er hieß daher plagosus, und war besonders ein Freund von körperlichen Züchtigungen bei den Schülern.

Auch im Mittelalter ist der Stab das Zeichen der höchsten Gewalt, daher ihn Könige und Fürsten, Richter und Vorgesetzte führen. Dem deutschen Kaiser wurde bei seiner Krönung Scepter und Stab überreicht, zum Zeichen, daß er väterlich züchtigen solle. Den Stab berühren, der in der Regel weiß war, bedeutete um Gnade flehen. Ja der Stab ist das Leben selbst, und wenn der Stab über einem armen Verbrecher gebrochen wird, so bedeutet dieß, daß nun sein Leben geschlossen wird. Aber nicht allein im irdischen und weltlichen Leben sind wir dem Stocke oder Stabe unterworfen, sondern auch in dem religiösen und geistlichen Leben. Auch da ist der bedeutsam eigenthümlich geformte, oben gekrümmte Stab der Bischöfe und geistlichen Oberhirten ein Hauptzeichen der verlichenen Macht und Würde. War der Bischof mit Ring und Stab belohnt, so bedeutete jener, daß er die Kirche wie eine Braut lieben, und dieser, daß er die Schafe seiner Heerde gegen die Wölfe schützen solle. Unter dem Krummstabe ist gut wohnen, war die gewöhnliche Bezeichnung für das Wohlergehen der Unterthanen unter dem Scepter eines geistlichen Fürsten. Diese Macht des Stabes oder Stockes über alle Menschen, über Jung und Alt, Arm und Reich erkennen auch die an, welche sich doch am meisten über die Schwächen und Gebrechen der Endlichkeit erheben, und auf den Flügeln der Phantasie Alles so gern in dem schönsten und rosenfarbsten Lichte sehen, die Dichter, wenn sie von den Sonnenhöhen ihrer Ideale einmal in die kalte Wirklichkeit hinabsteigen. Walther von der Vogelweide, der berühmteste Minnesänger des deutschen Mittelalters, bezeichnet die Ruthe oder das Reiß als das Symbol des Scepters und der Macht, 26, 5: wie getar ich sô gefreveln under dime rise?

Und Schiller, der Dichter der idealen Freiheit, läßt in Wallensteins Lager den Wachtmeister sagen:

Alles Weltregiment, muß man wissen,
Von dem Stock hat ausgehn müssen,
Und das Scepter in Königs Hand
Ist ein Stock nur, das ist bekannt.

Ein Chorstock und eine Ruthe waren im Mittelalter die gewöhnlichen Insignien, welche einem Rector bei seiner Einführung dargereicht wurden, wie noch 1522 in Hamburg. Zu Einbeck wurde 1611 den Lehrern einer neu aufgebauten Schule als Symbol „serula et baculus“ vom dortigen Rathe überreicht.

Wenn schon im Leben der Erwachsenen Stock und Ruthe große

Gewalt üben, wie viel mehr bei der Jugend und bei Unerwachsenen? Lassen wir hier das Alterthum, aus dem wir oben schon mancherlei Beispiele anführten, und wenden wir uns nun auf das Mittelalter und die neuere Zeit, je nachdem eine strengere oder mildere Zucht hier angewandt wurde. Die strenge Zucht des alten Testaments, wie namentlich den Ausspruch Salomo's: „wer die Ruthe spart, hasset seinen Sohn; der ihn liebt, der züchtigt ihn“, haben die Mönche und solche Männer adoptirt, die einer finstern Erziehung huldigten, wie z. B. Chrysostomus, der nicht allein Kleriker, sondern auch die Kinder der Laien in den Schulen der Mönche erziehen mochte. Uebrigens hebt er die heilige Schrift in ihrer pädagogischen Bedeutung besonders hervor, will übrigens dabei nicht die heidnische Philosophie ganz und gar zurückgedrängt wissen. Der heilige Benedict, der Gründer des so berühmten Mönchsordens der Benedictiner, hielt streng auf Punctlichkeit und Ordnung der Knaben in seinem Orden, und bestrafte mit Schlägen diejenigen, welche dagegen fehlten. Im 30ten Capitel seiner Ordensregel handelt er von der Nothwendigkeit der Schläge, bezeichnet aber besonders das fünfzehnte und sechzehnte Lebensjahr als die Altersgrenze für die Nacht der Ruthe und des Besens. Benedict bediente sich zunächst der Worte, Ermahnungen und Warnungen, wo diese aber nichts fruchteten, da stieg er zu Schlägen auf. Columban aber, ein Irländer von Geburt, der besonders im fränkischen Reiche wirkte und das Kloster Bobio gründete und sich an die Regel Benedicts angeschlossen — beide lebten im sechsten Jahrhunderte —, bediente sich nicht tadelnder Worte, sondern bestimmte für jedes Vergehen gleich Hiebe und körperliche Strafen. In dem berühmten Kloster St. Gallen, der ausgezeichnetsten Bildungsanstalt des christlichen Mittelalters, war die Ruthe das allgemeinste Strafinstrument, sowohl in den innern Schulen, für künftige Geistliche, als auch in den äußern, in welchen die Söhne von Rittersn und Laien unterrichtet wurden, und die reichsten wie die ärmsten Knaben mußten ihre Anwendung fühlen. Wurden ja selbst die Klostergeistlichen, wenn sie gegen die Ordensregel gefehlt, an eine Säule gebunden und, nachdem ihnen die Obergewänder ausgezogen waren, gegeißelt. Unter allen Klöstern war Cluny in Burgund durch kirchliche Strenge am allgemeinsten bekannt. Hier waren die eifrigsten und kühnsten Vertheidiger der katholischen Kirche gebildet, wie ein Gregor der Siebente. In Cluny wurden die Knaben „consuetudinaliter“ nach Sitte und Herkommen gezüchtigt, und beim zum Bettegehen geleitete sie der Magister mit der Ruthe, und wenn sie aufstanden, fielen ihre Augen zuerst auf den mit dem Abzeichen der Ruthe stets versehenen Aufseher: *Si tardius se levant, heißt es, continuo est virga super eos.*

Auch Kirchenversammlungen, wie das 816 zu Aachen gehaltene Concil, setzen für die leichtfertige Jugend, die sich der Kirche widmet, strenge Strafen fest, zu welchem Zwecke sie einem besondern Mönche von erprobtem Lebenswandel untergeordnet wurde. Die Mutter des 1124 gestorbenen heiligen Guibert fragte täglich den aus der Schule heimkehrenden Sohn, ob er Schläge bekommen. Als er es einmal läugnete, fleidete sie ihn aus und fand auf seinem Rücken die bläulichen Flecke der Striemen. Oft mochte es kommen, daß Knaben einem Lehrer wegen seiner blutigen Strenge entliefen und sich zu einem andern begaben. Die Aufnahme solcher Flüchtlinge verbietet die Wormser Schulordnung von 1260 ausdrücklich und nur in dem Falle, wenn entstellende Wunden oder Beinbrüche erfolgt sind, soll es dem Schüler erlaubt sein, ohne das Schulgeld diesem Lehrer bezahlt zu haben, sich zu einem andern Lehrer zu begeben.

In den deutschen Sprüchwörtern wird die Ruthe mehrfach hervorgehoben, wie z. B.: „FrISChe Ruthen, fromme Kinder; Ruth macht böse Kinder gut; kein Streich verloren, als der daneben fällt“ u. s. w. Die Ruthe ist ferner ein Gegenstand der mittelalterlichen Dichtkunst bei vielen Dichtern. So namentlich bei dem aus Oesterreich gebürtigen berühmten Walthar von der Vogelweide, der der Kindheit die Ruthe, dem Erwachen das Schwert beilegt, und den Gegensatz zwischen Ruthe und Schwert hinstellt. So 101, 25 heißt es von einem ungezogenen Jünglinge:

dû bist dem besmen leider alze grôz,
den swerten alze kleine.

Walthar beruft sich auch auf Salomo's Lehre:
der spricht, wer den besmen spar
daz der den sun versûme gar.

Doch glaubt er nicht, daß man durch Furcht und Schläge die gute Erziehung erzwingen (87, 1—4).

Niemand kan mit Gerten
Kindeszuht beherten:
den man zêren bringen mac,
dem ist ein Wort als ein slac,

was an das oben erwähnte griechische Sprüchwort uns erinnert.

In der Kaiserchronik sagt Kaiser Justinianus
swar den besemen entlibet (dem Leibe entziehet)
den sun er hazzit und nidet.

Thomasin von Zerclaere in seinem 1216 verfaßten didaktischen Gedichte „der welsche Gast“ hielt ganz spartanisch die Furcht für das Hauptmittel der Unterweisung:

Daz kind mit vorhten lernen sol
 swelch kind wehset äne vorht
 daz hat verloren der lère port.

Was an Methode und Einsicht fehlte, das suchte man durch Strafen und Schläge zu ersetzen. Gegen die häufige Anwendung der Ruthe schrieb Rotherius, Bischof von Verona und von Lüttich, nachdem er aus jedem Orte 933 verjagt wurde und in der Provence sich vom Privatunterrichte erhielt und den Sohn eines reichen Mannes unterwies, eine besondere Grammatik, welche er scherzweise *servadorsum* oder *sparadorsum* nannte, um den Rücken zu erhalten oder zu sparen, „*quia puerorum dorsis consulat*“. Rotherius führte ein sehr beunruhigtes Leben und war der gelehrteste und vielseitigste Geist jener Zeit. Auch der heilige Anselm empfiehlt Milde und Schonung in der Jugenderziehung. Als nämlich ein Abt ihm klagte, daß die Kinder in seinem Kloster, trotz daß sie Tag und Nacht geschlagen wurden, immer schlimmer wurden, antwortete ihm Anselm: „die Kinder werden zu dem, wozu ihr sie macht. Wenn man ein Bäumchen eng umgrenzt, so verkrüppelt es. Ein stetes Drohen und Schlagen erbittert die Kinder nur und sie verkrüppeln zu lieblosen und lasterhaften Mönchen. Ihr sollt sie wie der Künstler, der aus Goldblech ein Bild macht, nicht einzig durch Schlagen, sondern auch durch sanftes Dehnen und Glätten zur Vollkommenheit heranbilden.“ Dagegen sagt Gozechin, ein berühmter Scholastiker, um 1066 in dem durch sein Schulwesen berühmten Lüttich: „Ich bin stolz darauf, daß ich es war, der Deine (er schreibt an einen frühern Schüler) ungeschickten Finger mit meiner Hand zum Schreiben anleitete, und, wenn Du schlecht schriebst, Dir die Buchstaben auf dem Rücken bläute.“ Wenn bisweilen Lehrer eine milde und schonende Zucht übten, da klagten andere darüber, daß „die ehrwürdige Ruthe der Väter“ nicht mehr gehandhabt würde und nicht im Gebrauche bliebe. Bedeutungsvoll ist besonders der Ausspruch Geilers von Reifersberg: Wenn man ein kint houwt, so muoss es dann *die ruoten küssen* und sprechen:

liebe ruot, trüte ruot,

werestu, ich thet niemer guot,

sie küssen die ruot und springen darüber, io sie hupfen darüber, welcher Ausspruch von Rothholz ausführlich erklärt ist.

In der neuern Zeit, und namentlich im sechszehnten und siebzehnten Jahrhunderte herrschte die häufige Handhabung körperlicher Strafen in den Schulen, bis nach und nach eine mildere Praxis Raum gewann. Luthers Zeitgenosse Agricola, in seinen Auslegungen deutscher Sprüche wörter, hat zwar in der Rechtfertigung körperlicher Züchtigung viele Nach-

folget, schwerlich aber in der Empfehlung strenger Züchtigung gegen Erwachsene, wie er. Noch aus dem Jahre 1519 erwähnt er, daß vierundzwanzig Schüler von den Rutthen gezüchtigt wurden. Luther, der von seiner Mutter einmal einer armseligen Nuß wegen blutig gestäubt wurde, wurde an einem einzigen Morgen in der Schule fünfzehnmal gezüchtigt. Wie in Allem hat Luther aber auch in der Schulzucht durchaus klare und gesunde Ansichten. Er war zwar ein Feind der mönchischen Zucht und ein großer Freund der frischen Jugendlichkeit, er wußte aber zwischen allen Extremen auch in der Kinderzucht die rechte Bahn einzuhalten. Kinder muß man, sagt er, in solcher Art züchtigen, daß der Apfel bei der Ruthe liegt. Wie im Reformationszeitalter für die Pädagogik sich das lebendigste Interesse kundgibt, so namentlich auch für die Kinderzucht, für welche ein besserer Tag anbricht. Sebastian Brant in seinem Narrenschiffe ist einem mildern Verfahren gegen die Jugend zugewandt, und Hilpert erklärt sich gegen die verkehrte scholastische Methode und den alten Mönchepedantismus, der früher heimisch war und zum Theil noch in seiner Zeit angewandt wurde.

Die Jesuiten, welche im Andern an der alten kirchlichen Strenge hielten, sich aber im Erziehungs- und Unterrichtswesen an die Reformatoren angeschlossen und mit diesen wetteiferten, bedienten sich nicht der strengen Kinderzucht, die im Mittelalter herrschte, und übten überhaupt die körperliche Bestrafung möglichst selten. Sie suchten besonders darauf zu sehen, daß nicht eine feindselige Stimmung gegen den Orden Raum finde, und namentlich nicht durch Schläge entsünde. Damit die körperlichen Züchtigungen nicht von den Lehrern gehandhabt werden, sondern damit ohne Leidenschaftlichkeit und ohne heftige Erregung des Lehrers und gewissermaßen mit objectiver Ruhe diese körperliche Strafe statfinde, setzten die Jesuiten fest: der Magister schlage keinen mit seinen eigenen Händen, außer in wie weit die Weise unserer Studien es zuläßt, wo es Gesetz ist, daß der Corrector, welcher von der Societät nicht ist, genommen werde, so oft er zu jenem Extrem kommt, daß einer mit Rutthen gezüchtigt werde. Die Schüler wurden daher nicht von Jesuiten oder Lehrern gezüchtigt, sondern von solchen, die entweder zu einem andern Orden gehörten oder Laien waren.

Im Gegensatz gegen den strengern Trogenndorf bediente sich Wolfgang Ratich eines mildern Verfahrens in Anwendung körperlicher Strafen. Ratich befolgt denselben Grundsatz, den wir bei den Jesuiten finden, daß nämlich ein anderer körperliche Züchtigungen verhängen soll, als der, gegen welchen unmittelbar gefehlt und der persönlich afficirt ist, und daß derjenige leiblich straft, welcher der Obere und Höhere ist und

nicht durch die augenblickliche Erregung und durch den einzelnen Fall bestimmt wird. „Der Lehrer“, sagt Ratic, „soll nichts thun als lehren. Züchthalten gehört den Scholarchen zu, damit der Schüler keinen Widerwillen gegen den Lehrer fasse.“ Dasselbe Verfahren finden wir in England, wo ja in der Regel nur der headmaster, d. h. der Scholarch in vollem Amtsfleide die körperliche Bestrafung vollzieht. Uebrigens herrscht in manchen höhern Schulen große Strenge. In Winchester, wo sogar Kettenstrafe gegen Schüler vorkommt, wurden die Ruthen in solcher Menge verbraucht, wie fast in keiner andern Schule, und in Eton, dem vornehmsten Gymnasium, wurden sogar die Oberprimaner noch durch Schläge bestraft. Ja sogar auf den Universitäten pflegte bei der Relegation auf Ruthenstreiche erkannt zu werden, was jedoch später abgeschafft wurde. Der vielfach angefeindete Milton soll, nach Johnsons Aeußerung, einer der letzten Studenten von Oxford und Cambridge gewesen sein, der körperlich gezüchtigt wurde. Dagegen wurde noch 1616 in der Berner Schulordnung festgesetzt, daß auch Studenten der Philosophie mit Ruthenstrafen belegt wurden, während Theologen nicht mehr den Ruthenstreichen unterworfen waren. Eine große Rolle spielte die Ruthe im sechszehnten Jahrhundert, welches die Blüthezeit der Schulkomödien ist. Es waren auch gewöhnlich Festzüge der Schuljugend im Gebrauch, wo an einem Sommertage in tragikomischem Zuge die Ruthe in einem Birkenwalde geholt wurde. Dieß hieß in Basel der Ruthenzug. Die Ruthe führte man auch in ernster Verbindung in poetischer Darstellung vor. So erwähnt man aus diesem sechszehnten Jahrhunderte „einen Psalm auf die Ruthe, mit der man erzieht“. Noch im siebzehnten Jahrhunderte soll es in Oberbessen ganz gewöhnlich gewesen sein, die Schüler auf die Ruthe schwören zu lassen, wobei die Verse gesprochen wurden:

O du liebe Ruth, mach du mich gut,

Mach du mich fromm, daß ich nicht zum Henker komm.

Aber nicht allein in der Poesie und bei Aufzügen spielte die Ruthe eine besondere Rolle, sondern sie wurde, bei aller sonstigen seltenen Anwendung, doch immer noch in der Praxis mannigfaltig geübt. Ja die körperliche Züchtigung zeigt sich oft in so verschiedenen Gestalten und in so reichen Gestaltungen, daß förmlich in der neuern Zeit, während im Mittelalter Alles einförmig war, ein großer Reichthum von Bezeichnungen und Provinzialismen für die verschiedenen Arten der Schmerzregung sich entwickelte. Schwaben war besonders reich an einer großen Fülle von Ausdrücken für körperliche Bestrafung und besonders sorgfältig in genauer Berechnung einzelner Fälle. Die schon oben angeführte Eßlinger Schulordnung von 1548 bestimmt: „der Lehrer soll seine Schüler nicht

an den Kopf schlagen, sie weder mit Tagen, Schlappen, Maultaschen und Haarrupfen, noch mit Ohrumdrehen, Nasenschnellen und Hirnbagen strafen, keine Stöcke und Kolben zur Züchtigung brauchen". Karl von Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik II, 296 führt an die körperlichen Strafen und sonstigen Strafmittel, über die ein Schulmann einer schwäbischen Stadt, während einer über 51½ jährigen Amtsführung, genau Buch geführt hat. Er erwähnt ausgetheilt zu haben 911,527 Stockschläge, 124,010 Ruthenhiebe, 20,989 Pfötchen und Klapsse mit dem Lineal, 136,715 Handschmisse, 10,235 Maultschellen, 7905 Ohrfeigen, 1,115,800 Kopfnüsse und 22,763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. 777 mal hat er Knaben auf Erbsen knien lassen und 613 auf ein dreieckig Holz; 5001 mußten Esel tragen — ähnlich wie nach der alten Sitte der Franken und Schwaben die Freien einen Hund bis in die nächste Grasschaft tragen mußten, wenn sie des Friedensbruchs schuldig waren — und 1707 die Ruthe hoch halten, ohne die besondern augenblicklich erfundenen Strafen. Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800,000 für lateinische Vocabeln, und unter den Ruthenhieben 76,000 für biblische Sprüche und Verse aus dem Gesangbuche.

Zunächst werden am meisten die Vergehungen der Jugend gegen Eittlichkeit und Wahrhaftigkeit durch Schläge gezüchtigt, dann finden wir aber auch gegen Unfleiß und Unaufmerksamkeit im Lernen körperliche Strafen in Anwendung. Wie im bürgerlichen und staatlichen Leben Vergehungen und Verbrechen gegen die Gesetze durch Recht und Strafe gesühnt werden, so wird auch die Uebertretung der Jugend gegen die sittliche Ordnung durch Züchtigung gestraft und wo möglich entfernt. In der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts wurden in höhern Schulen körperliche Züchtigungen, außer in andern Unterrichtsgegenständen, namentlich in der Grammatik angewandt. Wie die Juden in der hebräischen Sprache in dem Worte Lamad die Verbindung von Schlagen und Lernen als engverbunden und sinnverwandt andeuten, so scheint auch zwischen Grammatik und Schlagen eine Art geistige Verwandtschaft und eine gewisse Sympathie zu bestehen, indem in den meisten griechischen Sprachlehren die Paradigmen *τύπτω* und *παιδεύω* sehr brüderlich neben einander bestehen. Rotherius führte, wie wir oben gesehen haben, einen Spardorsum durch eine verbesserte grammatische Methode ein. Melanchthon bekam von seinem Lehrer Hungarus für jeden grammatischen d. h. lateinischen Fehler einen Schlag und sagt davon: „so machte er einen grammaticus aus mir“. Quoties errabam (in grammatica), dabat plagas mihi, et tamen ea moderatione, quæ erat conveniens.)

Wenn die grammatische Folge der Casus der Ausdruck der Logik ist, so wird in den Casus die körperliche Züchtigung förmlich in logischer Reihenfolge veranschaulicht. In Norddeutschland hat sich seit geraumer Zeit die Prügeltheorie in der Folge der Casus vererbt, nämlich so:

Nominativus: lege dich!

Genitivus: strecke dich!

Dativus: über die Bank!

Accusativus: mach dich lang!

Vocativus: O weh, o weh!

Ablativus: Thu's nicht mehr!

In den verschiedenen Provinzen finden wir das grammatische Züchtigungsverfahren ähnlich und komischer Weise ausgeprägt, wie z. B. diese schweizerische Declination in der Abhandlung von Rochholz „die Ruthe küssen“ S. 152. Daß außer der Grammatik im Mittelalter beim Gesangsunterricht und beim Schreiben, das als *ars clericalis* und als Hauptkunst betrachtet wurde, Züchtigungen oft angewandt wurden, davon haben wir schon nachgewiesen an den Beispielen Gregors des Großen und des Scholastikers Gozwin. Kein Lehrer aber ist durch seine Schläge so sprüchwörtlich geworden als der Grammaticus Orbilius, von dem sein dankbarer Schüler noch aus spätem Alter sagt:

memini plagosum mihi parvo

Orbilium dictare.

Ein milderes Verfahren in der Schule finden wir seit der neueren Zeit sich Bahn brechen. Nächst Luther und Ratichius die hauptsächlichsten Reihenfürher einer bessern Zucht zu nennen, mag noch genügen. Lode, der Erzieher für vornehme Leute, erlaubt nur Schläge für Lügen. Franke, zunächst ein Lehrer für Arme und Waisen, sucht, getragen von einem religiösen Gemüthe und liebevollen Geiste, in Milde und durch die Bibel die Kinder zur Gottseligkeit und zur christlichen Klugheit zu führen. Wenn Luther von seiner Zeit sagte: „die Schulen waren rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stodmeister, die Schüler — Märtyrer“, so beginnt mit Rousseau eine neue Zeit für die Schulzucht und die Behandlung der Kinder. „Machten früher“, sagt er, „tyrannische Lehrer überall ihre Autorität gewaltsam geltend“, so soll keine Autorität mehr gelten. Dieselbe Bahn geht Basedow im Philanthropium. Er bewirkte durch seine Methode, wie er meint, daß man dreimal so kurz und dreimal so angenehm als gewöhnlich erlerne. Im Philanthropium zu Dessau wurde von der „kleineren Kindheit“ in „die größere Kindheit“ und somit förmlich erst in das goldene Land eingeführt. Beim Eintritt in die größere Kindheit wird feierlich die Ruthe im Kamin verbrannt —

und niemand wird zum Fleiße gezwungen, nicht einmal durch Verweise. — Mit dem Naturalismus, den wir in Rousseau und Vasebow hervortreten sehen, wie fast bei keinem Pädagogen, hängen die Naturstudien und die Naturwissenschaften, die seit der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und in unserm sich verbreiten, innig zusammen. Wenn nun, in dem Briefwechsel zwischen Göthe und Knebel, von Knebel an Göthe schreibt, daß die Naturstudien die Humanität verbreiteten und die Jünger der Humanitätsstudien die inhumansten seien, so ist Göthe vollkommen dieser Ansicht und behauptet, daß seit einem Jahrhunderte das Interesse für die Naturstudien den Weg zur Humanität eröffnet habe.

Nirgends findet sich Strenge der Zucht und körperliche Bestrafung so wenig als in Nordamerika, im häuslichen Leben wie in den öffentlichen Schulen. Welche Folgen diese Fernhaltung der Strenge von der Jugend für das geistige und sittliche Leben haben wird, dieß kann erst die Zukunft zeigen.

Wenn die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ein großes und unermessliches Gebiet ist, so gewährt jeder besondere Theil des besondern Feldes sein besonderes Interesse. Auf diese Weise bietet die Gestaltung der Zucht und noch specieller der körperlichen Bestrafung der Jugend in verschiedenen Zeiten und ihrem Cultur- und Bildungsstande ihre eigenthümlichen Gesichtspuncte dar.

Die französische Sprachforschung im Gegensatze gegen die deutsche.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin.

(Fortsetzung. (Vergl. Päd. Rev. 1856. Bd. 42, S. 277 ff.)

Als 1795 die Prolegomena zu Homer von F. A. Wolf erschienen, schrieb Schiller: der Gedanke an eine rhapsodische Aneinanderreihung und an einen verschiedenen Ursprung jener Gedichte müsse dem, der sie genau kenne, barbarisch vorkommen, denn die herrliche Continuität und Reciprocität des Ganzen und seiner Theile sei eine seiner wirksamsten Schönheiten.

Goethe schwankte mehr, aber in einigen Briefen des Jahres 1798 gesteht er, mehr als jemals von der Einheit und Untheilbarkeit der Ilias überzeugt zu sein. Doch nicht bloß das ästhetische Interesse nahm bekanntlich an Wolf's Behauptung Anstoß. Auch die Gelehrsamkeit der Philologen kämpfte dagegen. Die Rolle, welche Vilvoison, Ruhnken u. s. w. früher, Andre später rücksichtlich der homerischen Gedichte übernahmen, spielt jetzt mit wenigerem Gluck Herr Génin mit Bezug auf das altfranzösische Rolandslied. Den Wolf'schen Prolegomenis zu Homer entsprechen die Vorlesungen von Fauriel: de l'origine de l'épopée chevaleresque du moyen âge (Paris 1832), worin dieser französische Gelehrte nachweist, daß das Rolandslied aus einzelnen Liedern zusammenge setzt wurde, die man verknüpfte, ordnete und überarbeitete, so wie desselben Histoire de la poésie provençale, in welcher gelegentlich die Wiederholungen im Rolandsliede besprochen werden, und daraus ein Schluß auf die Composition des Ganzen gemacht wird. Zu gleichen Resultaten ist Monin in seiner dissertation sur le roman de Roncevaux gelangt. Die Meinung dieser Gelehrten hat sich dann weiter in Frankreich Bahn gebrochen und ist z. B. von Demogeot in seiner Literaturgeschichte adoptirt und entwickelt worden. Herr Génin wendet sich in seiner Einleitung zur Ausgabe seines Rolandsliedes (1850), im fünften Capitel, gegen Fauriel und geht ihm in seiner gewohnten Weise, lebhaft und zuversichtlich, zu Leibe. Ihm ist das Gedicht das selbstständige Werk eines Einzelnen. Indem er so einen Compatrioten angreift, könnte das Besprechen dieses litterarischen Streites als außerhalb unsers Themas liegend erscheinen, dem gemäß die französische Philologie in ihrer bewußten Opposition zur deutschen auf dem Gebiete des Altfranzösischen dargestellt

werden soll. Indessen ist die Ansicht von Fauriel zugleich die in Deutschland verbreitete; Ferdinand Wolf (über die altfranzösische Heldengeschichte 160 — 181) hat sie weiter begründet, und Wilhelm Grimm in seiner Ausgabe des *Ruolandes Liet* zu der seinigen gemacht. Aber abgesehen davon, wendet sich Herr Génin bei seinem Auftreten gegen Fauriel auch direct und ausdrücklich gegen die deutschen Forschungen; gelegentlich verräth er seine Absicht, überall gegen diese zu Felde zu ziehen, auch da, wo er es zunächst mit einem Compatrioten zu thun hat. Derselbe, der sein allgemeines Urtheil über die Deutschen in seinen *Variations du langage français* mit den Worten ausdrückt: *Pourquoi, voulant approfondir les origines et les anciennes habitudes du français, s'aller mettre à la suite d'un Allemand? Qui ne sait que les Allemands ont des systèmes sur tout? Il faut marcher tout seul... se remettre du reste à l'instinct national...*, derselbe, der von Diez in jenem Werke sagt: *qu'il a travaillé sur le vieux français comme il aurait pu faire sur le persépolitain ou le sanscrit*,* derselbe kann auch bei seiner Befehdung eines Landsmannes den Seitenhieb auf Deutschland nicht unterlassen. Mit seiner gewöhnlichen Ironie bemerkt er a. a. D. S. CIII: *ce système (nämlich die Zurückführung des Epos auf einzelne Volkslieder), inventé naguère en Allemagne, y a été appliqué successivement à l'histoire romaine, à la Bible, aux Nibelungen, à tout! M. Fauriel, à son tour, l'applique à nos poèmes du moyen âge.* Nun, diese Parallelisirung von Fauriel mit z. B. Lachmann kann der erstere sich schon gefallen lassen; wenn Herr Génin die Ansicht Fauriels für so begründet ansieht, als die unsers Lachmann rücksichtlich des Nibelungenliedes, so ist seine Sache unrettbar verloren. Seit den scharfsinnigen Untersuchungen unsers Landsmanns über die ursprüngliche Gestalt des Liedes, wonach dasselbe aus einzelnen selbstständigen Gesängen besteht, welche ein mehr oder weniger geschickter Ordner zu Ende des zwölften Jahrhunderts zu einem Ganzen verband, ist für uns Deutsche die Sache ausgemacht und Herr Génin macht uns durch seine spöttische Bemerkung nicht irre. Wollte man den Gedanken, daß die Nibelungen das Werk eines Dichters seien, hartnäckig festhalten, würde man den Dichter nicht vor dem Vorwurfe der handgreiflichsten Widersprüche und des Mangels an Uebereinstimmung schützen können. Daß das Rolandslied auf gleiche Weise zusammengestellt ist, ist unschwer nachzuweisen, weniger, wie bei den Nibelungen, auf Grund von Widersprüchen, wohl aber auf

* Herr Dr. R. Volkman hat bereits im 14. B. des Archivs für das St. der n. Spr. solche Ausfälle gebührend gewürdigt.

Grund der Wiederholungen und der Uebergänge. Herr Génin fügt zu der gelegentlichen Bemerkung über das sogenannte System Deutschlands noch die Worte hinzu: C'est l'axiome de Beaumarchais retourné: Tout commence par des chansons. Parce qu'il y a un *romancero* du Cid, on suppose que tous les héros possibles ont été célébrés d'abord en des romances pareilles, et l'on ne fait pas attention qu'il existe une véritable épopée du Cid fort antérieure au *romancero*. Das ist vollends unverständlich. Das Poema del Cid ist allerdings das älteste schriftliche Denkmal der spanischen Poesie; es ist ein eigentliches Epos, eine Nachahmung der französischen Chansons de geste; aber welches ist sein chronologisches Verhältniß zu den Romanzen? Als dem zwölften Jahrhundert angehörig ist es bei weitem älter als die *romanceros*, die Sammlungen von Romanzen, die seit der Mitte des sechzehnten Jahrhunderts verbreitet wurden, zumal älter als alle die *romanceros del Cid*, wovon der erste 1612 zu Alcalá erschien. Aber sicherlich sind doch die Romanzen selbst einem Theile nach aus der Zeit vor jenem Epos, wenigstens jene im strengsten Sinne des Wortes volksthümlichen, die dem zwölften Jahrhundert angehören (und die wir natürlich nicht in ganz unveränderter Gestalt mehr haben), ehe ihre Pflege in die Hände der juglares überging, welche anfänglich ebenfalls ihre Stoffe aus der Nationalsage nahmen. Das Verhältniß dieser ältesten Romanzen zu dem Heldengedicht vom Cid, in welchem zum ersten Male der nationale Stoff in die lang ausgespinnene Form eines wirklichen Epos gekleidet erscheint, ist ein ganz anderes als das der altfranzösischen Volkslieder aus dem karolingischen Sagenkreise, die ja in ihrer Vereinzelung nicht mehr existiren, wie jene spanischen Romanzen, zum Rolandsliede, das eine mehr äußerliche Zusammenstellung von kleinern Gesängen ist, während das Heldengedicht vom Cid als eine selbstständige freie Bearbeitung des in den Romanzen aufbewahrten Stoffes, in einer von diesen ganz abweichenden Form, nämlich in der des Alexandriners, erscheint. Deswegen können wir uns auf das älteste schriftliche Denkmal der spanischen Poesie in einer gewissen Hinsicht für unsre Behauptung, daß das Rolandslied aus einzelnen selbstständigen Gesängen besteht, nicht als auf ein Analogon beziehen, aber sicherlich kann Herr Génin noch viel weniger aus der Geschichte der ältesten spanischen Poesie eine Stütze seiner Behauptung entnehmen, zumal wenn er sich so ausdrückt wie oben angegeben ist, so daß er eine Existenz von Romanzen vor dem Heldengedichte des Cid nicht zu kennen oder aus dem Grunde zu bestreiten scheint, daß die Aufzeichnungen und Sammlungen erst später Statt fanden.

Die Sage und die Poesie bemächtigten sich frühzeitig, bald nach

dem Tode Karls des Großen, seiner Kriegsthaten und seiner Person. Der Umfang seiner Pläne, die Tragweite seines Geistes mußte der Phantasie Stoff verleihen in einer Zeit, wo die Schwäche der Nachfolger des großen Kaisers und die vielfachen daraus entspringenden Calamitäten die Vergangenheit um so glorreicher erscheinen ließen, wo man im Elende der Gegenwart, in der Erinnerung Trost und Entschädigung suchte. Die Verfassung Karls erwies sich nach seinem Tode als vollkommen unmächtig, sowohl nach außen vertheidigungslos gegen die Einfälle der Normannen, Ungarn, Araber, als nach innen unwirksam gegen Rechtlosigkeit, Verübung und Unterdrückung jeder Art. Die ganze Staats Einrichtung der fränkischen Monarchie, wie sie Karl geschaffen, war nur durch die Kraft, die Größe und den edeln Sinn dieses Individuums gehalten, war nicht auf den Geist des Volkes gegründet, nicht lebendig in denselben eingegangen, sondern nur ein äußerlich Auferlegtes, das sogleich unterging, als es nicht mehr durch die Gewalt aufrecht erhalten wurde. Um so höher mußte für die Phantasie des überlebenden Volkes die Person dastehen, durch deren Subjectivität etwas des objectiven Gehaltes Entbehrendes bestanden hatte. Die dichterische Vorstellung, die das Volk von diesem Individuum sich schuf, trug natürlich immer das Gepräge der Zeit, in der man sich daselbe vergegenwärtigte. Wahrscheinlich daß Anfangs Karls Thaten in objectiver Darstellung und einfältiger Erzählung besungen wurden. Allmählig trug das dichtende Volk die Ideen und Empfindungen der Zeit, die Zustände der Gegenwart, die herrschenden Sitten in die epischen Gefänge, womit die Umwandlung der plastischen und der Wahrscheinlichkeit nahen Poesie in eine romantische und abenteuerliche zusammenhing. Die durch das Andringen der Saracenen bewirkte Erregung des Gemüths gab den Dichtungen ihren religiösen Charakter, feierte Karl als idealen Glaubenshelden und legte ein besonderes Gewicht auf seinen spanischen Feldzug. Andere Dichtungen tragen den feudalen Charakter. In den Schlössern der stolzen Barone gesungen, deren Vorfahren gegen die letzten Karolinger gekämpft und das Reich der Franken zerstückelt hatten, mußten diese chansons de geste ein kräftiges Echo finden, wenn sie von den erbitterten Kämpfen und der verwegenen Tapferkeit, die ihnen die Unabhängigkeit verschafft hatten, meldeten. Die Dichter solcher chansons de geste sind den großen Vasallen, die den Monarchen umgeben oder bekämpfen, offen gewogen; er selbst spielt eine ziemlich traurige Rolle in ihren Compositionen; durch seine Gewalt furchtbar, zeigt er sich durch sein Benehmen verächtlich, auffahrend, eigensinnig, leichtgläubig, habgüchtig, furchtsam, unentschlossen, bedarf er sehr der weisen Rathschläge der alten Barone, die ihn umgeben, und der Tapfer-

keit seiner unerschrockenen Gefährten; unaufhörlich im Kampfe mit auf-
 rührerischen Vasallen, ermattet er unter ihren heroischen Anstrengungen,
 denen er oft nur Verrath entgegensetzen kann. Sicherlich schwebt hier
 den Dichtern mehr das Bild der Nachfolger des großen Kaisers vor,
 als das seinige. Anders im Rolandsliede. Die Helden dieser Dichtung
 sind Glaubenshelden, Werkzeuge in der Hand Gottes, dem sie als Mär-
 tyrer sich zu opfern schuldig sind; sie wollen nichts anderes als mit dem
 Schwerte sich das Himmelreich erwerben. Was sonst die menschliche Seele
 bewegt, Gefühle, Begierden und Leidenschaften, die anderen Gedichten
 eine so reiche Fülle poetischen Lebens verleihen, ist hier vor der Ueber-
 macht jener Idee verschwunden, oder erscheint, wo es sich regt, nur in
 blasser Farbe. Des Kaisers Majestät ist so groß, daß nichts sich ihr
 vergleichen darf. Kein Flecken haftet an ihm, denn was er menschlich
 gesündigt hat, ist ihm vergeben: Engel bewachen seinen Schlaf, erscheinen
 ihm und reden mit ihm: das Schwert selbst wird ihm von Gott gesen-
 det; die Sonne steht still, damit er sein Werk vollbringen kann.* Daß
 ein religiöses Element in das kärtingische Epos eindringen konnte, daß
 Karls Kriege sich von selbst als Stoff dem Dichter, dessen Herz von
 einem starken Glauben erfüllt war, darbieten mußten, lag in der Ge-
 schichte der Unternehmungen des Kaisers, sofern dieser allen von ihm
 besiegten oder zu besiegenden Völkern zugleich den Segen des Christen-
 thums zu bringen sich mächtig gedrungen fühlte. Versuhr er auch bei
 der Befehung der Sachsen nach den Grundsätzen eines Gewalt habenden
 Siegers, die mit dem Wesen seines hohen mächtigen Geistes innig zu-
 sammenhingen, und folgt er auch dem weisen Rathe Alcuins bei wei-
 tem zu wenig, so handelte er doch zu sehr im Geiste der Zeit, und war
 das rein äußere Christenthum, das er bei den Sachsen erreichte, zu we-
 nig von ihm gewollt und beabsichtigt — wie dieß uns in der herrlichen
 Rede entgegen tritt, die er im März 802 an die Großen des Reiches
 hielt —, als daß der Dichter den Kaiser bewegen weniger als idealen
 Glaubenshelden hätte darstellen dürfen. Der Geist der Zeit, in dem Karl
 handelte, ist vielmehr fast derselbe, aus dem das Rolandslied entsprang;
 trotz der Idealisirung des Stoffes zeigt die Treue gegen die Wirklichkeit
 sich darin, daß den Helden unsers Liedes eine gewisse Starrheit eigen ist,
 ihr Glaube als eine zwar gewaltige, aber trübe Glut erscheint — Ger-
 vinus geht zu weit, wenn er solche Gestinnung als eine bigote bezeichnet —,
 und daß, wie Karl in der Wirklichkeit mit rücksichtsloser Härte in die
 Verhältnisse seiner Zeit eingriff, so auch dem kärtingischen Epos wenig

* B. Grimm, Rolandes Diet; Einleitung.

Raum für menschliche Milde geblieben ist. Daß ferner das Epos die zerstörenden Kriege gegen die Sachsen und andere rohen Völker, ganz im Gegensatz zu den geschichtlichen Quellen, in den Hintergrund rückte, und den einzigen, sogar halb mißlungenen Zug nach Spanien hervorhob, um ihn als einen entschiedenen Sieg über das Heidenthum in das glänzendste Licht zu stellen, lag ebenfalls in geschichtlichen Verhältnissen. Man gibt die Kreuzzüge als die Quelle der Empfindungen an, die das Rolandslied schufen, die den Kaiser vorzugsweise als Besieger der Saracenen verherrlichen, die christlichen Wäskonen in Saracenen umwandeln ließen. Das ist richtig, wenn man die Kreuzzüge nicht in zu engem Sinne faßt und sie in Raum und Zeit nicht zu sehr beschränkt. Man muß, wie dieß Gervinus in seiner Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen thut, den ganzen Kampf des Christen- und Heidenthums in die Kreuzzüge einschließen, wenn man ihren Ursprung, ihren Charakter, ihre Wirkungen begreifen will. Die Angriffe der Saracenen auf das südwestliche Europa halfen durch die nähere Gefahr den Kampf der Christenheit mehr hervorrufen, als die Wallfahrten und die Bedrängung der Christen in Jerusalem. Erst mußte das, was in Spanien gegen die Mauren geschah und in Sicilien durch die Normannen, die französische Ritterschaft erregt und gespannt haben, che die Predigten eines Mönchs so ungeheure Begeisterung erregen konnten. Von Spanien gehen die Kämpfe zwischen Asien und Europa, zwischen dem Heidenthum und Christenthum aus, dort endigen sie. So aufgefaßt, in solchen Proportionen verstanden, sind es allerdings die Kreuzzüge, von denen man sagen kann, daß durch sie die Ideen der alten Welt abgelegt und christliche und moderne an ihre Stelle gesetzt worden; sie bilden die große Umwälzung von der alten zur neuen Welt; bis zu ihnen hatte das Griechische und Römische nie aufgehört, das geistige Reich zu beherrschen; von jetzt beginnt die schrankenlose Herrschaft des Gemüths und der Empfindung, welche den schärfsten Gegensatz des Mittelalters gegen die römische Zeit bildet. Das Rolandslied ist ein frühes Denkmal — in seinen Elementen gehört es sicherlich dem neunten Jahrhundert an — der Ideen der Kreuzzüge, d. h. des seit dem Eindringen der Araber in Spanien ausgebrochenen Kampfes der Heiden und Christen; was in Ronceval sich ereignete, wurde mit diesem allgemeinen Kampfe in Verbindung gebracht; die Wäskonen schuf man zu Saracenen um, um den Ueberfall der Nachhut eines durch Engpässe heimziehenden Heeres durch räuberische Bergvölker der dichtesten Behandlung fähiger zu machen. Karl bot durch seine Kriege überhaupt einen ergiebigen Stoff der Phantasie, der es darauf ankam,

Siege der Christen über das Heidenthum darzustellen: den durch das Andringen der Araber gespannten Gemüthern war besonders der Feldzug nach Spanien wichtig, um ihn als Triumph über die Saracenen zu verherrlichen. Es bedurfte nicht erst der eigentlichen Kreuzzüge, um die Ideen der Rolandslieder zu schaffen, wenn gleich dasjenige, das dem *Tunold* zugeschrieben wird, und das die älteste von den uns erhaltenen Redactionen ist, erst ins elfte Jahrhundert gehört. In seiner primitiven Gestalt, d. h. den Bestandtheilen nach, woraus später der Bearbeiter ein zusammenhängendes Ganze bildete, gehört es dem neunten Jahrhundert an. Karls spanischer Feldzug mag wohl in frühester Zeit auch in fränkischer Sprache besungen sein, und ist erst nach ihrem Verschwinden der romanischen Poesie ausschließlich zugefallen. *Uhland* sagt (über das altfranzösische Epos S. 100), daß in dem strengen Ernst und in der Verbhelt der fränkischen Heldensage der deutsche Geist, aus dem sie hervorgegangen sei, noch durchleuchtete; auch *Fauriel*, dem zugleich der Widerspruch zwischen den in Gedichten dargestellten und den wirklichen, in Frankreich während des zwölften und dreizehnten Jahrhunderts gültigen Sitten auffiel, ist zu einem gleichen Schluß gelangt. Der Andeutungen der frühzeitigen Aufnahme des Rückzuges und Ueberfalls der Franken in die Sage und in die Poesie haben wir mehrere. Der anonyme Biograph *Ludwigs des Frommen*, den man unter dem Namen *Astronomus* citirt, bezeugt schon, daß die Helden, die bei jenem Rückzuge umkamen, zu seiner Zeit der Gegenstand der Gesänge des Volkes waren. Zeugnisse, daß die Sage mit Dertlichkeiten verknüpft wurde, gehen bis in den Anfang des zehnten Jahrhunderts zurück. Ein *Rolandsfelsen* wird schon in einer Schenkungsurkunde vom Jahre 918 erwähnt. Es ist erwiesen, daß zwei Steinbilder an einer Kirche zu *Berona*, wovon eins ohne Zweifel den Roland darstellt, da sein Schwert die Inschrift *Durindarda* trägt, das andre wahrscheinlich *Olivier* ist, in das neunte Jahrhundert gehören.

Wir haben mehrere Redactionen des *Rolandsliedes*, erstlich die oben erwähnte, welche mit den Worten schließt *ci fait la geste que Turolfus declinet*, erhalten in einem Coder der *Vodleianischen Bibliothek* zu *Oxford*, edirt von *Fr. Michel* 1837, von *Génin* 1850. Letzterer sieht diese Redaction als Grundlage der andern an, die er bloße *remaniements* oder *rajeunissements* nennt. Diese sind folgende: erstlich ein *Verfäiller Manuscript*, das aus der *Bibliothek Ludwigs XVI.* in die des *Grafen Garnier* übergegangen ist und jetzt *Herrn Bourdillon* in *Genf* gehört, der davon eine corruptirte Ausgabe besorgt hat. Eine gute Abschrift, die 1818 von einem frühern Besitzer, *Guyot des Her-*

hiers, besorgt ist, befindet sich in der Pariser Bibliothek. Drittens enthält eben diese Bibliothek einen Codex, der aus dem dreizehnten Jahrhundert herrührt. Diesem Manuscript fehlen die ersten acht Blätter, etwa ein Drittel des Ganzen. Es beginnt da, wo Olivier dem Roland seine Weigerung, das Olifant ertönen zu lassen, um den Kaiser zurückzurufen, vorwirft. Eine Pergamenthandschrift zu Lyon, aus dem Anfange des vierzehnten Jahrhunderts, enthält ein Fragment von dreitausend Versen. Hierzu kommt fünftens die Papierhandschrift aus dem sechszehnten Jahrhundert zu Cambridge im Trinity College. Endlich spricht noch Antoine Galland (starb 1715), der bekannte Orientalist und Numismatiker, von einem in Alexandrinern verfaßten Roman de Roncevaux; vgl. Fr. Michel, la Ch. de Roland, S. LXIX.

Vergleicht man, so weit die von Michel mitgetheilten Stücke dies möglich machen, die fünf Redactionen, so drängt sich zuerst die Uebersetzung von der Unabhängigkeit der verschiedenen Gedichte von einander auf. Die mehr oder minder bedeutenden Abweichungen, die verschiedenartigen Auffassungen, die Eigenthümlichkeiten der einzelnen Gedichte im Ausdruck und im Stofflichen, indem größere oder kleinere Stücke dem einen oder andern ausschließlich angehören, nöthigen zu der Annahme, daß die Bearbeiter sich nicht einander benutzt haben, und daß am wenigsten Turolds Werk, als das ältere, dem Umfange nach kleinere, dem Style nach einfachere und strengere, die Grundlage der andern gewesen ist. Zwar bieten die Gedichte Gemeinschaftliches; einzelne Stellen stimmen völlig mit einander überein; aber des Gemeinsamen ist doch, im Vergleich mit dem Abweichenden, so wenig, daß sie als selbstständige Werke angesehen werden müssen. Dieses Uebereinstimmende und jenes Abweichende hat seinen Grund in dem Schöpfen aus mündlicher Ueberslieferung, oder aus ältern, verlornen schriftlichen Darstellungen, in welche bereits die mündliche Ueberlieferung gefaßt war. Alle Redactionen enthalten deutliche Berufungen auf die mündliche Sage sowohl als auf die niedergeschriebene. S. W. Grimm a. a. O. S. XXXIX. Auch Turpins Erzählung erweist sich als eine Uebersetzung umlaufender Volkslieder. Eine Analogie des Ueberganges von mündlicher Fortpflanzung einzelner Lieder zu schriftlicher Abfassung und zu Zusammensetzungen und Uebearbeitungen zu einem größern Ganzen bietet die Geschichte der epischen Poesie anderer Nationen. Die spanische zeigt, wie vor ihrem ältesten schriftlichen Denkmal, dem Poema del Cid, das freilich keine bloße Uebersetzung genannt werden kann, sondern als eine Nachahmung der französischen Chansons de geste in einer antinationalen Versart und in der lang ausgezogenen Form eines wirklichen Epos

die alte Nationalsage mit dichterischer Freiheit behandelt, das dichtende Volk die Romanzen schuf, die, kurz, fragmentarisch, lebendig, kräftig und treffend im Ausdruck, eine einzelne interessante Situation schildernd, nicht aufgezeichnet wurden, sondern durch mündliche Ueberlieferung sich fortpflanzten. Vgl. Ticknor, *History of Spanish Literature*, Vol. I. S. 97 ff.; L. Lemée, *Handbuch der spanischen Litteratur*, Bd. II, S. 10 ff. * Erst als die Pflege der Romanzen in die Hände der juglares kam, begann muthmaßlich das Aufzeichnen. Ihre Schöpfungen sind uns wohl meistens in ihrer ursprünglichen Gestalt zugekommen. Sie entnahmen, wenigstens so lange die Erinnerung an die alte Heldenzeit im Volke noch lebendig blieb, ihre Stoffe zunächst noch vorzugsweise der Nationalsage, und bemühten sich besonders, die in den alten Epylen derselben entstandenen Lücken durch von ihnen hinzugegedichtete Romanzen auszufüllen. Ohne Zweifel hielten sie sich dabei streng an die mündliche Tradition, wenn auch in der schon einigermaßen veränderten Auffassung ihrer Zeit. Der Charakter ihrer Romanzen ist daher von dem der ältern nicht wesentlich verschieden, ihre Erzählungsweise aber ist breiter und ausführlicher. Außerdem überarbeiteten die juglares ältere Romanzen, indem sie veraltete Ausdrücke ausmerzten, so wie Versbau und Reim verbesserten. Aus der Geschichte der deutschen Poesie ist bekannt, daß die alten Götter- und Heldenlieder nicht aufgezeichnet wurden. Die Deutschen bedienten sich ihrer Runen nur zur Weissagung und zum Zauber. Auch in der christlichen Zeit blieb, was von Götterliedern vorhanden sein mochte, unaufgeschrieben. Unter den Heldenliedern ist das Bruchstück des Hildebrandliedes im achten oder neunten Jahrhundert von Fuldaer Mönchen aus dem Gedächtniß aufgezeichnet. Karl der Große ließ die Heldenlieder sammeln und niederschreiben. Die Sammlung ist verloren gegangen; die Lieder wurden im Volke fortgesungen; in einer frühern Gestalt ist uns ein Theil derselben in der Edda, die auch die Götterlieder enthält, aufbewahrt; in einer spätern Gestalt liegen sie dem Nibelungenliede und andern zur Heldensage gehörigen Gedichten zu Grunde. Was Wunder, wenn die älteste epische Poesie der Franzosen uns einen ähnlichen Fortschritt von einzelnen Liedern zu einem größeren Ganzen, von mündlicher Ueberlieferung zu schriftlicher Abfassung aufweist? Die Chansons de geste schließen zwanzig-, dreißig-, fünfzigtausend Verse ein. A coup sûr, sagt Demogeot de pareilles compositions ne sont pas l'œuvre de ces jongleurs errants, qui ne chan-

* Die Revue wird über dieses verdienstvolle Handbuch nächstens einen längern compte-rendu bringen.

taient que des fragments épars. Cette longueur suppose la chance d'être lu indépendamment de celle d'être chanté. Les jongleurs n'eussent pas pris la peine de construire un long ouvrage dont personne n'eût pu contempler l'ensemble. Il est donc probable qu'il y eut d'abord sur les divers sujets qu'embrassent ces longues épopées des poèmes plus courts, plus simples, plus populaires, plus primitifs que ceux qui nous restent Il arrive souvent qu'un manuscrit renferme sous un seul titre plusieurs morceaux divers relatifs au même événement : ce sont deux ou plusieurs poèmes sur le même sujet, que le rédacteur aura recueillis de la bouche des jongleurs et fondus ou plutôt juxta-posés dans sa recension

Run hören wir Herrn Génin. Im fünften Capitel seiner Einleitung zum Rolandsliede sagt er Seite CIII ff., daß er es nicht für nöthig hielt, sich lange bei der Widerlegung der Ansicht des Herrn Faurel aufzuhalten, qui juge le Roland et la Chronique de Turpin formés des débris rassemblés de vieux chants populaires. Ce système, fährt er fort, inventé naguère en Allemagne, y a été appliqué successivement à l'histoire romaine, à la Bible, aux Nibelungen, à tout ! M. Faurel, à son tour, l'applique à nos poèmes du moyen âge. C'est l'axiome de Beaumarchais retourné : Tout commence par des chansons. Parce qu'il y a un romancero du Cid, on suppose que tous les héros possibles ont été célébrés d'abord en des romances pareilles, et l'on ne fait pas attention qu'il existe une véritable épopée du Cid fort antérieure au romancero. On pose en principe l'accroissement par une série de métamorphoses progressives ; mais c'est là, j'ose le dire, une idée fausse : en quoi, je le demande, est-il plus naturel à l'esprit humain de produire un couplet qu'un poème ? L'ordre opposé me semblerait plus soutenable, car il faut un art très-mûri par l'expérience pour enfermer en cinq ou six couplets l'histoire de Napoléon ; il serait bien plus simple et facile de rimer cette matière en quinze ou vingt chants. Si Béranger fût venu au XIIe siècle, il est très-probable qu'au lieu des Souvenirs du Peuple, il nous eût légué une épopée carlovingienne . . . On va toujours répétant que la marche de l'esprit humain est du simple au composé ; je crois que dans la plupart des cas c'est le contraire qui est vrai. L'esprit humain va plus volontiers du composé au simple, la simplicité étant le dernier terme et le dernier effort de l'art. Le caractère de notre époque est précisément cet abus de l'analyse. C'est par l'analyse qu'on en-

seigne aux enfants les langues mortes; aussi, après des peines inouïes, ne les savent-ils jamais. Au contraire, par la seule pratique, un enfant apprend les langues vivantes très-vite, très-bien et sans qu'il lui en coûte d'application; et il en apprend plusieurs simultanément sans les confondre. En présence de ce double fait dont nous sommes témoins chaque jour, que devient le célèbre aphorisme sur la marche naturelle de l'esprit humain?

Les chansons ont précédé les poèmes: il serait aussi raisonnable de soutenir que, dans l'ordre physique, les chevaux ont dû commencer par être des lapins et les lapins des rats.

So Herr Génin. Ob man nicht mehr Recht hat, sich bei solchem Raisonnement, bei dem man sich immer fragen möchte, ob es ernstlich gemeint ist, nicht aufzuhalten, als Herr Génin zu haben glaubt, indem er es für unnütz erklärt de réfuter longuement l'opinion de M. Faurel? Was in Bezug auf die Nibelungen und auf das poema del Cid hier gesagt wird, ist oben schon gewürdigt. Hätte Herr Génin sich in den Litteraturen anderer Nationen mehr umgesehen, würde er sich überzeugt haben, daß in der epischen Poesie der Fortschritt du simple au composé historisch nachweisbar ist. Merkwürdiger Weise sagt er selbst S. XCIV von den Alexandrinern, daß sie faisaient de cette multitude de petits poèmes cycliques composés pour la récitation, une vaste épopée (die Iliade), une œuvre continue, destinée désormais à être lue d'ensemble, aber S. CIV scheint er das vergessen zu haben. Die Geschichte Napoleons, statt in fünfzehn oder zwanzig Gesänge, in fünf bis sechs Couplets zu bringen, wäre ein Einsfall, auf den weder die gereifte Kunst, noch die Volksdichtung gerathen könnte. Aber einen einzelnen Zug aus dem Leben Napoleons volksthümlich zu besingen, liegt näher und ist natürlicher als eine Kunstepopöe über einen weiten Raum seines Lebens zu schaffen. Sammelte man solche einzelnen Dichtungen, so wäre das ein Fortgang du simple au composé. Damit hat die allgemeine philosophische Frage über das Verhältniß des Einfachen und des Zusammengesetzten nichts zu schaffen. Wir gehen über diesen ganz heterogenen Gegenstand fort, um nicht aus der Philosophie Allerlei über Analysis und Synthesis zu entlehnen. ** Wenn ferner, wo vom Ver-

* Beiläufig gesagt, wir bedauern das Kind, dem das Lernen keinen Fleiß kostet.

** In eine Anmerkung sei eine darauf bezügliche Stelle aus einem Buche des Begründers dieser Zeitschrift verwiesen: »Ob wir es mit Gegenständen der natürlichen oder der geistigen Welt zu thun haben, wir fangen immer damit an, einzelner Thatfachen bewußt zu werden (sei es durch bloße Erfahrung, oder durch Beobachtung, oder durch Versuch; oder — bei Vergangenem — durch Ueberlieferung); diese einzelnen

hältniß des Einfachen zum Zusammengesetzten die Rede ist, d. h. vom Theile zum Ganzen, hinterher von der simplicité de l'art (die überdies ebenio gut le premier effort de l'art, als le dernier genannt werden kann, oder vielmehr so genannt werden muß, da, je mehr wir in der Richtung der Poesie zurückgehen, desto mehr simplicité anzutreffen ist — man vergleiche, um etwas Extremes anzuführen, das durch Herodotus erhaltene Distichon, das den Tod der zu Thermopyla gefallenen Griechen berichtet, mit der heutigen romantischen Poesie der Landsleute des Herrn Génin) gesprochen wird, so kömmt in die Beweisführung durch den dem Worte simple gegebenen Doppelsinn eine quaternio terminorum. Das Urtheil über das Zutreffende des Vergleiches mit dem Hirsche, Kaninchen u. s. w. sei dem Leser überlassen.

Jauriel stützt sich für seine Behauptung besonders auf die hinter einander stehenden verschiedenartigen Auffassungen einzelner Stellen. Ebenso Ferdinand Wolf und W. Grimm. Hiergegen bemerkt Herr Génin: A la simple lecture d'une telle assertion (nämlich daß die Wiederholungen derselben Sache mit andern Worten, die Herr Génin als absichtliche Variationen eines Themas auffaßt, vom Uebersetzer aus verschiedenen Quellen neben einander gestellt sind), on se demande s'il est possible de supposer un copiste aussi profondément inepte: ce copiste aurait donc doublé, triplé sa besogne de gaieté de cœur? et s'il avait sous les yeux trois rédactions du même ouvrage, pourquoi a-t-il choisi de répéter tel détail préférablement à tel autre? qu'est-ce qui le guidait? qu'est-ce qui le déterminait? Endlich, comment se fait-il que dans ces leçons doubles et triples, provenant d'autant de rédactions différentes, il soit impossible de saisir la moindre différence de style, la plus légère nuance? Fragen, worauf wir Folgendes antworten: Der Bearbeiter konnte bei den Wiederholungen denselben Grund haben, den Herr Génin dem sie absichtlich darstellenden Dichter des Ganzen unterlegt: elles servaient à insister sur une circonstance notable. Doch abgesehen davon, muß man sich die Arbeit des Redacteurs gar nicht so künstlich, so reflectirt, so kritisch vorstellen. Sie bestand vielmehr in einem äußerlichen, unbe-

kanntliche sind Begriffe und Sätze, die auch vereinzelt stehen, und von denen uns aber für wahr gilt, weil wir die Thatsache so gesehen, so empfunden, so beobachtet, so gehört haben . . . Der philosophische Mensch, der kräftige Geist ist aber von diesen isolirten Kenntnissen nicht befriedigt, er gruppirt die Einzelheiten, bringt Begriffe und Urtheile nach der Ähnlichkeit der Subjecte und Prädicate zusammen, und sucht aus, wie wohl eine Thatsache (Erkenntniß) von der andern abhängig sein mag. Geht das, so rücken die Inseln aneinander und bilden ein Continent, aus den Stücken wird ein Ganzes, u. c. u. c.

fangenen, sorglosen Thun, in einer der volksthümlichen Dichtung, zumal der der damaligen Zeit entsprechenden lockern, freien Zusammenstellung. Und was den Bearbeiter bei der Auswahl der aufzunehmenden Stücke leitete? Der Zufall, die Willkür, die Laune, der Instinct. Herr Génin muß sich die Aufgabe solches Ordners sehr plan- und principmäßig, sehr systematisch, sehr verstandesmäßig überlegt vorstellen, um solche Fragen aufzuwerfen. Wenn er solches Verfahren des Diaskeuasten, verschiedene Darstellungen desselben Gegenstandes hinter einander aufzunehmen, dumm und albern nennt, so trifft ihn der Vorwurf viel mehr, den er spöttisch Herrn Fauriel macht, nämlich von Vorstellungen unseres Jahrhunderts aus zu urtheilen, indem er gegen diesen bemerkt: *comme, selon les usages de la littérature du XIXe siècle, il suffit de dire les choses une fois*, M. Fauriel conclut que le texte que nous possédons du Roland est l'œuvre d'un copiste sans intelligence qui avait sous les yeux trois leçons diverses du même passage, et, au lieu de choisir entre elles la meilleure, les a transcrites à la suite l'une de l'autre. Auch muß man an einen Sammler der mittelalterlichen französischen Volkslieder nicht einen Maßstab legen, wie an die Diaskeuasten, die den Pisistratus bei dem Ordnen der Homerischen Gedichte unterstützten, oder an die um Textrecension verdienten Alexandriner. Ihre Aufgabe war eine andere, und so verschieden von der jenes mittelalterlichen Ordners, wie die Iliade vom Rolandsliede; und wie griechische Bildung unter Pisistratus oder die an Untersuchungen formaler und antiquarischer Art, an Commentaren und Glossaren, an Kritiken u. s. w. fruchtbare Gelehrsamkeit in Alexandria unter den Ptolemäern — von dem Bildungsgrade eines französischen trouvère des elften Jahrhunderts. Will Herr Génin ein Beispiel, wie im Gegensatz gegen die alten Diaskeuasten, die mit Vorsicht, Gewissenhaftigkeit, Kritik bei ihrem Geschäft verfahren, ein mittelalterlicher ganz unbefangener und sorglos Dinge, die in grellem Widerspruche mit einander stehen, zusammenbringt (ohne daß man deswegen ein Recht hat, von „Dummheit“, „Albernheit“ zu reden), so erinnern wir an den Uebersetzer der Nibelungen. Hier wird, um unter Vielem nur Eins anzuführen, ein Held, der im Sachsenkriege die Nachhut führt, und an der Fahrt zu Brunhild Theil nimmt, zehn Jahre später, bei Siegfrieds Ermordung, als kleines Kind bezeichnet. Wenn Herr Génin übrigens den Uebersetzer, der die verschiedenen Darstellungen derselben Sache, statt unter ihnen eine zu wählen, sämmtlich aufnimmt, deswegen inepte, inintelligent u. dgl. nennt, so könnte man das sich ruhig gefallen lassen, sofern dadurch der Annahme, daß das Epos aus Volksliedern zusammengetragen ist, kein

Abbruch geschieht. Zugegeben, die Wiederholungen lassen beim Ordner auf Mangel an intelligence schließen, kann man daraus schließen, daß deswegen die Zusammenstellung unmöglich ist? Zugegeben, daß nur ein copiste inepte Wiederholungen so zusammenstellen kann, folgt daraus die Unmöglichkeit? Kann man sich denn gar keine copistes ineptes, inintelligents u. s. w. denken? Immer erklären sich die Wiederholungen aus solcher Annahme leichter, als wenn man sie als beabsichtigte Variationen eines und desselben Dichters über dasselbe Thema auffaßt, durch welche derselbe seine habileté de versificateur zeigen will! Was nun die letzte der oben von Herrn Génin aufgegebenen Fragen betrifft: comment se fait-il que dans ces leçons doubles et triples, provenant d'autant de rédactions différentes, il soit impossible de saisir la moindre différence du style, la plus légère nuance? so bestreiten wir erstlich, daß sich keine Verschiedenheit des Stils zeigt. Wo dieselbe Sache mehrfach dargestellt, finden wir in dem einen Bilde einen einsachern, schlichtern Styl, in dem andern einen breiteren, langsamer hinziehenden Strom der Erzählung. Rücksichtlich der Sprache können wir keine Verschiedenheiten erwarten. Bei der nur mündlichen Ueberlieferung der Elemente, woraus das Rolandslied besteht, waren diejenigen Veränderungen, welche die Fortbildung des Volksidioms mit sich brachte, unvermeidlich und daher den verschiedenen Darstellungen, die über denselben Gegenstand im Umlauf waren, gemeinsam.

Mehr noch, als die Wiederholungen, zeugt der Umstand für unsere Annahme, daß das Rolandslied in verschiedene Stücke leicht auflösbar ist, die Verbindungen zwischen ihnen der Art sind, daß sie als Anfänge eines für sich bestehenden Liedes erscheinen, die auf etwas Vorhergehendes nicht deuten, und daß zuweilen von Personen und Dingen so geredet wird, als ob wir von ihnen noch gar nichts wüßten, als ob sie zum ersten Male erwähnt würden, während schon des Breiteren davon gesprochen ist. Das Epos beginnt mit den Worten:

Carles li reis nostre emperere magne
 Set ans tuz pleins ad ested en Espagne,
 Presqu'en la mer conquist la tere altaigne;
 Ni ad castel ni devant lui remaigne; etc.

Ein sich als selbstständig, mit dem Vorhergehenden nicht zusammenhängend erweisendes Stück hat fast denselben Anfang (Strophe 185 bei Fr. Michel):

Li emperere par sa grant poestet
 VII. anz tuz pleins ad enEspaigne estet;
 Prent-i chastels e alquantes citez.

Nachdem Karl Saragossa besetzt hat, zieht er nach Frankreich zurück, kommt nach Aachen, wo Alde erscheint, nach Roland, ihrem Geliebten fragt, und todt niederfällt. Diese rührende Erzählung besteht auch ganz für sich; sie beginnt mit den Worten:

Li empereres est repairet d'Espaigne
 E vient ad Ais al meillor sied de France,
 Munte el palais, est venut en la sale.
 As li Alde venue, une bele damisele . . .

Nachher wird der Proceß Ganelons erzählt; der Dichter beginnt wieder mit:

Li emperere est repairet ad Ais.

Auch offenbare Widersprüche zwischen den Theilen des Gedichtes widerstreiten der Annahme eines Dichters. Wenn das Werk einem einzigen Dichter angehörte, der doch dasselbe in allen Theilen überschauen mußte, so wäre z. B. der Haß, den Ganelon gegen Roland hegt, nicht so unmotivirt hingestellt. Freilich wird als Motiv angegeben, daß Roland die Ursache war, daß Ganelon die Botschaft an den König Marsilio übernehmen mußte. Es ist aber dabei auffallend, daß Roland erst selbst sich als Gesandten anbietet; daß Karl dieses Anerbieten verwirft, während er später durch Ueberlassung der Nachhut denselben so wenig schont; daß ferner Ganelon, der sonst nirgend als Feigling sich zeigt, ob der Botschaft solche Furcht empfindet, während die übrigen Barone die größte Bereitwilligkeit an den Tag legen.

Herr Génin sagt: ces quatre mille vers (die nämlich das Epos einschließt) peuvent se démonter en dix ou quinze morceaux; le poëte a pris soin lui-même de préparer les extraits, et de là vient que l'on trouve çà et là résumé en quelques vers ce qu'on a lu plus haut développé longuement, et indiqué aussi par anticipation et d'une façon sommaire, un dénouement qui est encore très-éloigné. Also das Zerfallen des ganzen Epos in einzelne Lieder wird zugestanden. Nur soll der Dichter absichtlich es so eingerichtet haben, um zum Behufe des Recitirens dem Gedächtniß des jongleur zu Hülfe zu kommen, um es möglich zu machen, daß kleinere Abschnitte als für sich bestehende Gedichte den Zuhörern vorgetragen wurden, um überhaupt sein Werk, das der Ausdehnung wegen nicht ganz zu recitiren und anzuhören war, mündlich mittheilbar zu machen. Nicht zum Lesen, sondern zum Hersagen oder Singen hatte es der Dichter producirt. Willkürliche Annahme. Wozu denn ein Ganzes, wenn es nicht gelesen werden sollte, wenn es in seinen Theilen mündlich verbreitet werden sollte?

Es wäre nun noch, unserm im ersten Theile dieser Abhandlung angegebenen Plane gemäß, über die Theorie zu sprechen, die Herr Génin rücksichtlich der Dialekte und der Aussprache des Altfranzösischen aufgestellt hat. Beide Punkte gehören gewissermaßen zusammen. Der Stoff ist uns, was wir im Anfange nicht ahnten, unter den Händen so angeschwollen, daß wir es vorziehen, diesen Gegenstand zum Thema eines besondern Aufsatzeß zu machen. Ein besonderer Beweggrund ist dabei noch, daß der *Revue* das Versprechen von einem mit der Geschichte der französischen Sprache sehr vertrauten Mitarbeiter gegeben ist, historische Beiträge zur Darstellung der Entwicklung der französischen Aussprache zu liefern. Daran wird sich die Polemik gegen Herrn Génin anknüpfen lassen. Wir werden dann die Ansicht deutscher Gelehrten über die Aussprache des Altfranzösischen (so weit dieß möglich ist, denn es finden sich darüber nur zerstreute Bemerkungen bei Diez, Wadernagel u. s. w.) und die des Herrn Génin gegenüberstellen, und so dem Zwecke dieser Abhandlung, die französische Sprachforschung im Gegensatze gegen die deutsche auf einem gewissen Gebiete darzustellen, auch in diesem Punkte Genüge thun. Die Ansicht des Herrn Génin lernen wir aus seinen *Variations du langage français depuis le XIIe siècle* kennen, sodann aus dessen *Lettre à Monsieur A. Firmin Didot, sur quelques points de philologie française* (geschrieben, als die *Variations* in der *Bibliothèque de l'Ecole des chartes* heftig angegriffen waren), und aus der Einleitung zum *Rolandsliede*, deren achtes Capitel manches hieher Gehörige bringt. Der daraus zusammenzutragenden Uebersicht seiner Theorie der Aussprache des Altfranzösischen mag noch, was damit zusammenhängt, eine Stelle aus den *Variations* vorausgeschickt werden, die den Gegensatz des Herrn Génin gegen die nicht bloß in Frankreich, sondern auch in Deutschland herrschende Annahme von verschiedenen Dialekten der *langue d'oïl* am entschiedensten ausdrückt. Il faut observer, heißt es daselbst S. 271, que les patois n'ont jamais existé que comme langage, et nulle part à l'état de langue littéraire écrite. Cela est si vrai qu'il serait impossible de montrer un seul texte, dix lignes rédigées véritablement en picard. Cependant la Picardie peut disputer la gloire d'avoir fourni le plus grand nombre d'écrivains au moyen âge. C'est que, même avant la centralisation moderne, il y eut toujours un centre; dès avant Philippe-Auguste, ce centre était Paris. Il y avait un peuple français et une langue française, à laquelle le trouvère picard ou bourguignon se faisait une loi de se conformer, au mépris du ramage de son pays. De toutes parts on tendait à l'unité. Venez me dire ensuite qu'il

était impossible au provincial d'éviter dans son style tout provincialisme, j'en demeure d'accord; mais, de bonne foi, est-ce ce qu'on peut appeler un dialecte? C'est se moquer que de prétendre, et parodier les Grecs à trop bon marché. Je le répète qu'on me montre une composition, n'eût-elle qu'une page, franc picard, ou de pur bas-normand, ou de bourguignon pareil aux noëls de la Monnoye, et je crois à vos dialectes littéraires; sinon je ne croirai qu'à la langue française, pratiquée avec plus ou moins de pureté, comme il se voit nos jours.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

zur Gymnasialreform, besonders mit Bezug auf die Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, von E. E. Fudemann. Berlin, Esslin 1855.

Die vorliegende Schrift, welche einen Gegenstand behandelt, der im gegenwärtigen Augenblicke auf's lebhafteste discutirt wird, zerfällt ihrem wesentlichen Inhalte nach in zwei Theile, indem sie sich zunächst über die Mangelhaftigkeit der jetzigen häuslichen Zucht und über die daraus für die Schule, resp. für das Gymnasium, hervorgehenden Nothstände, sodann über die Nothwendigkeit einer Reform, und zwar einer Vereinfachung des Gymnasialunterrichtes verbreitet.

Die Grundsätze, Erfahrungen, Wahrnehmungen, welche Herr H. hinsichtlich des ersten Punctes ausspricht und mittheilt, verdienen die größte Anerkennung und Beachtung. Da wir eines speciellen Referats darüber uns enthalten zu können glauben, weil die betreffende Darstellung bereits früher von dem Verf. in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen zur Mittheilung gebracht worden ist, so wollen wir hier nur einige Puncte berühren. Mit vollem Rechte geht derselbe von dem Grundsatz aus: Die Grundlage einer guten Schulzucht ist die gute Erziehung im Vaterhause; wir setzen ergänzend und im theilweisen Widerspruche mit einer S. 8 enthaltenen Behauptung: „Bekanntlich soll die eigentliche Erziehung in den frühesten Jahren des Kindesalters nicht nur beginnen, sondern auch beendigt sein“, hinzu: Die Grundlage und das wesentliche Beförderungsmittel einer guten Schulzucht ist eine von frühester Jugend an gut angebahnte und während der ganzen Schulzeit treu gepflegte Erziehung im Vaterhause. In welcher Weise aber die Erziehung des Hauses der Schule vorarbeiten und ihr fördernd an die Hand gehen soll, das ist in der Schrift selbst nicht direct auseinandergesetzt, sondern nur angedeutet; ausführlicher verbreitet sich der Verf. über die Uebelstände des heutigen Familienlebens, über die Unlust der Eltern, den eigenen Kindern Aufmerksamkeit und sorgsame Leitung zu widmen, über die übermäßige Liebe zu den Kindern, über allzufrühen Schulbesuch, über das Unwesen der Pensionsanstalten, über das Bestreben der Eltern, den Kin-

bern unzeitige Vergnügungen und Zerstreuungen zu bereiten, der Auctorität der Lehrer entgegenzutreten u. s. w. Vielleicht hat hie und da der Herr Verf. etwas schwarz gesehen, vielleicht hin und wieder zu sehr von einzelnen Fällen seine Wahrnehmungen abstrahirt, wie ja in der That die Mehrzahl der angeführten Mängel und Gebrechen nur in wohlhabenden Familien zum Vorschein kommen kann; vielleicht wäre es noch nützlicher gewesen, wenn die eigentlichen Wurzeln jener Schäden aufgedeckt worden wären; vielleicht wäre hier auch mit in Frage zu ziehen, ob die Schule ihre Pflichten vollständig gegen die Familie thue und gethan habe, oder wie sich die Schule ihren Einfluß auf die Familie zu sichern habe. Die Schule hat manchmal falsch, manchmal zu viel gelehrt; sie ist sich auch Rechenschaft darüber schuldig, ob sie recht erzieht, oder ob sie zu viel vorschreibt und maßregelt, ob sie zu scrupulös, kleinlich, rigoros, oder ob sie zu nachsichtig verfährt u. s. w. Wenn Herr H. S. 13 bei Gelegenheit der Strafgewalt der Schule sagt: „der Stock ist ihnen (den Eltern) ein odiosum“, so kann ich nicht anders, als annehmen, daß auch jedem Lehrer der Stock ein odiosum sein muß, ein verzweifeltes Strafmittel, das er zwar anwenden darf, aber nur in den äußersten Fällen anwenden wird. Wenn einmal über das Rauchen der Schüler etwas gesagt werden soll, so finden wir freilich die Bemerkung: „daß unconfirmirte Jungen nicht vor der Nase ihrer Lehrer rauchen dürfen, versteht sich von selbst“, nicht ausreichend. Die erziehende Aufgabe der Schule bringt es mit sich, daß sie ihre Pfleglinge vor allen unnöthigen Genüssen und üblen Gewohnheiten zu bewahren sucht, daß sie also das Rauchen überhaupt verhindert und verbietet, und wenigstens das öffentliche Rauchen der Schüler in jedem Falle bestraft.

Wir wenden uns zum zweiten und hauptsächlichsten Theile unserer Schrift, in welchem der Verf., ausgehend von dem Gedanken, daß unser jetziger Gymnasialunterricht an einer Ueberladung mit Lehrgegenständen leide, auf eine Vereinfachung des Unterrichts dringt. Ueber das Vorhandensein jener Ueberladung mit Lehrgegenständen, so wie über die Nothwendigkeit dieser Vereinfachung scheint im Augenblicke wenig Zweifel vorhanden zu sein; wir sehen uns demnach sofort nach den Mitteln um, welche Herr H. zur Erreichung des Ziels für angemessen erachtet. Er verlangt, daß in der Zahl der Lehrfächer eine Beschränkung eintrete und zwar so, daß die Fächer, die dem jedesmaligen Alter und den Fähigkeiten der unteren Schüler am angemessensten sind, in größerer Stundenzahl gegeben werden sollen, daß an der Muttersprache die erste sprachliche Bildung gewonnen werde, daß möglichst wenig Lehrer in den unteren Classen, am liebsten in jeder nur einer, beschäftigt sein sollen.

Er legt ein aus sechs Classen bestehendes Gymnasium zu Grunde, in welchem die drei unteren einjährige, die drei oberen zweijährige Curfen haben, und setzt dieses Gymnasium noch mit einer besonderen einclaffigen Vorschule in Verbindung. Die in diesen sieben Classen zu behandelnden Lehrgegenstände gruppirt er nun, um im Unterrichte Einfachheit und innere Einheit herzustellen, in folgender Weise:

	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	6	6	6	4	2	2	2
Deutsch	6—8	10	8	6	2	2	2
Rechnen	4—6	4	4	4	—	—	—
Schreiben	6	6	4	2	—	—	—
Naturgeschichte	—	—	4	2	—	—	—
Geographie	—	—	2	4	2	1	—
Geschichte	—	—	—	2	5	3	3
Französisch	—	—	—	6—8	5	2	2
Lateinisch	—	—	—	—	12	9	9
Mathematik	—	—	—	—	4	4	4
Griechisch	—	—	—	—	—	8	8
Physik	—	—	—	—	—	—	2
	22—26	26	28	30—32	32	32	32

Aus dieser Uebersicht, welche die von Hr. H. vorgeschlagene Anordnung und Vertheilung der Unterrichtsfächer deutlich veranschaulichen wird, erkennt man also, daß die beiden untersten Classen (Vorschule und Sexta) nur vier Fächer zugewiesen erhalten, wenn auch S. 25 verlangt wird, daß Geschichte, Geographie und Naturgeschichte auf den untersten Stufen als Theile des deutschen Unterrichts mit in Betracht kommen sollen; daß dann in Quinta Naturgeschichte und Geographie, in Quarta Geschichte und Französisch, sodann unter Wegfall des Rechnens und Schreibens in Tertia Latein und Mathematik, in Secunda Griechisch (Hebräisch), in Prima Physik hinzukommen und fortgeführt werden. So viel ist, das ist sofort ersichtlich, durch die Anordnung des Herrn Verf. erreicht, daß in den unteren und untersten Classen — und bei diesen wird allerdings die Aufgabe der Concentration am dringendsten erscheinen müssen — möglichst wenig Lehrgegenstände, diese aber in einer überwiegenden Stundenzahl zur Behandlung kommen, daß die neu hinzukommenden Gegenstände meistens und namentlich bei den Sprachen mit größerer Ausdehnung eintreten (denn die zwei Stunden Geographie in V und die zwei Stunden Geschichte in IV sind wohl nur als Vorbereitungscursen zu betrachten), daß erst in den Oberclassen eine größere Anzahl von Lehrfächern

austritt, daß den unteren Classen die realen, den oberen mehr die altsprachlichen Disciplinen zugewiesen sind.

Für die weitere Prüfung des vorliegenden Planes hat sich Ref. folgende Gedanken und Fragen als Anhaltspunkte vorlegen zu müssen geglaubt: 1. Ist die Einfachheit und innere Einheit des Gymnasialunterrichtes bloß darin zu finden und dadurch verbürgt, daß möglichst wenig Lehrgegenstände und diese in möglichst großer Ausdehnung auf einer und derselben Stufe zur Behandlung kommen; ist eine solche Beschränkung in der Zahl der Lehrgegenstände und die dadurch bedingte Ausdehnung in der stofflichen Behandlung derselben der betreffenden Altersstufe jedesmal angemessen; ist gerade dadurch ein glücklicher Erfolg für Aneignung von Kenntnissen und für Belebung der geistigen Thätigkeit zu erwarten? 2. Ist ein so spät eintretender Unterricht in den Hauptdisciplinen des Gymnasiums anzurathen, und kann unter den vorgeschlagenen Verhältnissen die Aufgabe des Gymnasiums, wie sie historisch und nach dem Urtheile der Sachverständigen feststeht, überhaupt noch erreicht werden? 3. Ist die Realisirung der vorgeschlagenen Anordnung des Gymnasialunterrichtes im Anschlusse an die einmal bestehende Organisation leicht möglich, sind die Vorschläge praktisch?

Einfachheit ist gegeben, wenn Herr H. die ersten beiden Classen nur in vier Fächern: Religion, Deutsch, Rechnen, Schreiben, unterrichten lassen will; innere Einheit noch nicht: diese wird erst durch das gegenseitige Verhältniß der zu behandelnden Gegenstände und durch den Leben und Einheit vermittelnden Lehrer, durch die geist- und lebensvolle Methode gegeben; in den vier ersten Lehrfächern haben wir zunächst nur vier einfache Fächer, vier Einzelheiten. Was wir hier sagen, kann natürlich keinen Tadel gegen die vorgeschlagene Anordnung enthalten: es soll nur ein Requisit für das rechte innere Leben und Wirken sein, ohne welches die Einfachheit der Lehrgegenstände sich in Zerfahrenheit und Zersplitterung auflösen, durch welches die Vielheit derselben möglicher Weise zur Einheit sich erheben kann. Bedenken aber erregt es schon, daß auf der untersten Stufe Rechenstunden in größerer Anzahl angesetzt sind, und daß damit eine stärkere Veranlassung zu abstracterer Beschäftigung gegeben ist, als es bei der betreffenden Altersstufe angemessen sein dürfte. Doch wollen wir hierüber nicht rechten. Größeres Bedenken aber erregt es uns, wenn Kinder von neun bis zwölf Jahren täglich eine Stunde in Religion, wenn Tertianer wöchentlich fünf Stunden in allgemeiner Geschichte unterrichtet werden sollen. Bleiben wir einen Augenblick bei diesen beiden Gegenständen stehen.

Der Umfang des Religionsunterrichtes in quantitativer Hinsicht

ist namentlich in den Unterclassen nicht sehr groß; wir erinnern uns auch nicht, daß bei irgend einer Besprechung dieses jetzt gerade mit so vieler Gründlichkeit und Liebe behandelten Lehrgegenstandes gesteigerte Anforderungen hinsichtlich des Umfanges aufgestellt worden wären. So angemessen wir nun auch manche methodischen Winke, welche S. 23 und 35 über den Religionsunterricht dargeboten sind, finden, so gestehen wir doch aufrichtig und unverholen, daß wir weder aus diesen Mittheilungen erkennen, noch überhaupt uns vorstellen können, wie auf den drei untersten Stufen eine tägliche Religionsstunde unter fachgemäßen, lebendigen und nachhaltigen Eindrücken auf die kindliche Natur ausgefüllt werden kann. Wohl soll auch in der Schule, und hier ganz besonders, das Kind täglich zum Gebet und religiösem Gesange angehalten, zu religiösen Gedanken und Anschauungen hingeleitet werden; aber der schulmäßige Unterricht in einer vollen Stunde an jedem Tage dürfte bei der Natur und dem mäßigen Umfange des Gegenstandes, so wie bei der ganzen Disposition der neun- bis zwölfjährigen Knaben leicht Ermattung und Gleichgültigkeit, Einförmigkeit oder Ueberladung durch den einen Gegenstand hervorbringen. Wir sind uns vollkommen bewußt ebensosehr der höchsten Wichtigkeit des Religionsunterrichtes als der großen Bedeutung einer tüchtigen Grundlegung in demselben; aber ebendeshwegen scheuen wir uns nicht auszusprechen, daß nicht die große Menge der Unterrichtsstunden den Segen schafft, daß vielmehr durch ein Uebermaß im Lehren und Einüben das Gegentheil von dem, was man erstrebt, eintreten wird. Wir glauben, daß hiebei dem Hrn. Verfasser das *incidit in Scyllam* begegnet ist, daß er, wie gesagt, statt innerer Einheit Einförmigkeit, daß er bei seiner Absicht, eine Ueberbürdung durch viele Gegenstände zu vermeiden, Ueberladung durch einen Gegenstand hervorbringen wird. Wenn derselbe sodann Seite 36 sagt, daß der Classenlehrer die schönste Gelegenheit habe, Gottes Allmacht, Weisheit und Güte den Schüler in den Bewegungen der Geschichte, in dem Leben der Völker erkennen zu lassen; wenn es weiterhin heißt: „an jedem Thiere, jeder Pflanze, jedem Steine lassen sich dem Kinde die Wunderwerke Gottes darlegen, auch das kleinste Wesen, welches Leben und Odem hat, ist ein Beweis von der Allmacht des Herrn u. s. w.“, so ist das Alles zwar sehr wahr und gut; aber wir glauben darauf hinweisen zu dürfen, daß der Lehrer die größte Vorsicht anwenden müsse, wenn er durch den Unterricht in anderen Lehrfächern und während desselben Beweise für religiöse Wahrheiten sich verschaffen oder religiöse Stimmungen erwecken will. Der rechte Unterricht wird überhaupt und unmittelbar solche Wirkungen hervorbringen, aber ein directes und absichtliches Daraus-

hinarbeiten, die sühl- und merkbare Tendenz schadet sicherlich und verdirbt viel, bewirkt Lippendienst und verkümmert den Dienst des Herzens.

Zu einem ähnlichen Bedenken geben uns die Vorschläge Hr. H. über den Geschichtsunterricht Anlaß. Diesem Unterrichte wird an mehreren Stellen der Schrift eine bedeutende Stellung vindicirt und demgemäß eine ziemliche Anzahl Stunden zugewiesen: gewiß mit gutem Grunde. In den Unterclassen läßt Hr. H. den Geschichtsunterricht „ganz in den deutschen Unterricht aufgehen“, was allerdings bei zweckmäßiger Methode des Lehrers und bei entsprechender Einrichtung des Lesebuchs möglich ist; in Quarta sind zwei Stunden angesetzt für Geschichte des engeren Vaterlands; in Tertia fünf Stunden „für einen ausführlicheren Unterricht in der allgemeinen Geschichte“, so daß in einem zweijährigen Cursus die ganze alte, mittlere und neuere Geschichte absolvirt werden soll; in Secunda drei Stunden, so daß auf die Geschichte des Alterthums bereits mehr Gewicht gelegt wird; in Prima drei Stunden, „vorzugsweise die Geschichte des Alterthums, so daß ein tieferes Eingehen in das Mittelalter mit seiner verworrenen (!) Darstellung der Geschichten deutscher Stämme, mit den elenden Streitigkeiten der Byzantiner, mit den Kämpfen fanatisirter Islamiten, mit seiner Erhebung der Hierarchie u. s. w., so wie die Geschichte der neuern Zeit dem größten Theile nach ernstern akademischen Studien vorbehalten bleibt.“ Wir müssen gestehen, in diesen Vorschlägen keine recht angemessene Vertheilung finden zu können. Unserer Ansicht nach hat der Geschichtsunterricht im Gymnasium auf den untersten Stufen sich auf Biographie zu beschränken, auf den mittleren zur ethnographischen Behandlung (Griechen, Römer, Deutsche) sich zu erweitern, auf den obersten sich zur weltgeschichtlichen Darstellung zu erheben unter besonderer Berücksichtigung der wichtigsten Culturvölker. Wenn man nun auch annehmen kann, daß nach den Vorschlägen des Hrn. Verfassers auf den untersten Stufen, wo er den Geschichtsunterricht in den deutschen Unterricht aufgehen läßt, der biographischen Behandlungsweise ihr Recht zu Theil geworden ist, so geräth man doch sofort in Verlegenheit mit dem für Quarta bestimmten Cursus, mit der Geschichte des engeren Vaterlandes. Ein solcher Begriff ist in unserm lieben Deutschland meist etwas sehr Relatives und Unbestimmtes: manches „engere Vaterland“ hat wohl eine Chronik, aber keine Geschichte, und wenn es, wie Preußen, Sachsen, Baiern und Oesterreich, eine Geschichte hat, so ist diese ohne Kenntniß der allgemeinen geschichtlichen Verhältnisse des Mittelalters und der Neuzeit nicht verständlich. Es würde demnach für diese Stufe eher die Geschichte des deutschen Vaterlandes angesetzt werden müssen, der sonst der Verfasser eine besondere Behandlung nicht zugeacht

hat. Ferner aber finden wir es gewagt, in Tertia allgemeine Weltgeschichte zu lehren; dieses Gebiet ist für einen Schüler, der noch wenig Vorkenntnisse, noch nicht genug Ueberblick und geistige Elasticität besitzt, zu umfassend, als daß ein ausreichendes Verständniß erwartet werden könnte; mag auch in den fünf wöchentlichen Stunden eines zweijährigen Cursus dieses Gebiet zur Darstellung gebracht werden können: die Kraft des Schülers ist noch nicht gereift genug, die Masse des Stoffes zu bewältigen und zu tragen, der Schüler wird durch sie überbürdet. Es kommt ja nicht allein darauf an, daß der zusammengehörige Stoff auf einmal dargeboten wird, sondern namentlich auch darauf, ob dafür jedesmal die geistige Kraft in entsprechender Weise gereift ist: sonst bleibt der Stoff vollends spröde und todt. Die über die geschichtlichen Cursen für Secunda und Prima gegebenen Andeutungen erscheinen uns nicht scharf genug präcisirt, und wir sehen deßhalb von einer weiteren Prüfung derselben ab.

Wir wenden uns nunmehr zu unserer zweiten, noch weit wichtigern Frage.

Allen Unterricht in fremden Sprachen hat Hr. H. aus den beiden untern Classen ausgewiesen; in Quarta läßt er das Französische eintreten, die beiden alten Sprachen aber erst in Tertia, resp. Secunda, so daß Lateinisch sechs Jahre, Griechisch vier Jahre hindurch getrieben werden soll. Der Verfasser hält den Unterricht in den alten Sprachen für „die Grundlagen wahrer humaner Bildung“ und verwahrt sich gegen die Annahme, als beabsichtige er eine Beschränkung der classischen Studien, behauptet aber, daß, ehe man zum Unterricht im Lateinischen schreite, das Sprachgefühl erst geweckt sein solle, daß bei den neun- und zehn-jährigen Knaben zu geringe Resultate durch den lateinischen Unterricht erzielt, ja nicht selten Abneigung hervorgebracht würde; er erwartet von der größeren Concentration in den alten Sprachen und der größeren geistigen Entwicklung der Schüler in den Oberclassen weit größere Erfolge; er überweist demnach der Tertia zwölf Stunden Latein, so daß ein doppelter Cötus eintrete, den beiden obersten Classen je neun Stunden ohne getrennte Cursen, ebenso diesen beiden Classen je acht Stunden Griechisch in doppelten Cursen.

Was nun zunächst die Ansicht des Hrn. Verfassers anlangt, es solle das Sprachgefühl schon entwickelt sein, ehe man an die alten Sprachen herangehe, so wissen wir uns diesen Begriff an dieser Stelle nicht recht zu deuten. Sprachgefühl ist bei dem Knaben nur vorhanden in Beziehung auf die Sprache, von der er bereits einige Kenntniß besitzt, zunächst also in Beziehung auf die Muttersprache; ein

solches z. B. an der Muttersprache und für dieselbe gewaktes Sprachgefühl kann für die Erlernung einer fremden Sprache wenig nügen; nügen kann nur ein sprachliches Bewußtsein, d. i. die bewußtvolle Erkenntniß gewisser allgemeiner sprachlicher Geseze. Oder versteht Hr. H. unter Sprachgefühl: Lust und Neigung zur Spracherlernung, oder die Befähigung, sich leichter zu orientiren? — Wenn dann die Resultate des Unterrichts in den alten Sprachen, zunächst in der lateinischen, bei neun- und zehnjährigen Knaben als sehr geringfügig bezeichnet werden, namentlich auch im Verhältniß zu der darauf verwendeten Mühe, so ist allerdings der Begriff „gering“ wieder sehr unbestimmt; wenn aber vom neunten bis zehnten, oder doch wohl vom zehnten bis elften Jahre, dem Durchschnittsalter eines Sextaners, die einfache regelmäÙige Formenlehre eingelernt und damit entsprechende Uebungen verbunden worden sind, so ist das Quantum der gewonnenen Kenntnisse und die damit verbundene geistige Uebung nichts Geringses; und wenn man in den beiden nächsten Jahren die ganze elementare Grammatik in ihren hauptsächlichsten Bestandtheilen mit zahlreichen Uebungen aller Art bewältigt, so ist das schon etwas Bedeutendes. Eine Abneigung aber gegen fremde Sprachen ist bei Kindern dieses Alters nicht vorhanden, die ja noch unbefangen sind und so recht eigentlich noch für die Schule arbeiten; unsrer Erfahrung nach hat z. B. die griechische Formenlehre den allergrößten Reiz für Quartaner. Man dürfte wohl mit Recht die Gründe, welche Hr. H. für eine Verschiebung des Latein bis zur Tertia und des Griechischen bis zur Secunda aus der Geringfügigkeit der Erfolge und aus einer gewissen Abneigung bei einzelnen Kindern herleitet, auch auf das Französische ausdehnen; und doch läßt Hr. H. diese Sprache früher als das Lateinische anfangen, und doch wird keine Realschule geneigt sein, das Französische aus ihrer fünften oder vierten Classe in die zweite zu verlegen. Allerdings gewinnt der Verfasser in den Unterclassen größeren Spielraum für die Realien oder vielmehr für alle nicht sprachlichen Disciplinen; während wir aber im Obigen schon angedeutet haben, daß diese sogenannten Realien außer einem gewissen Maße von Zeit auch ein gewisses Maß von geistiger Kraft und Entwicklung, also nicht bloß Zeit, sondern die rechte Zeit beanspruchen, so müssen wir jetzt hinzufügen, daß die Ausdehnung der Realien in keinem Falle die Hauptaufgabe des Gymnasiums gefährden darf. Dieß dürfte vielleicht doch der Fall sein, wenn man den Vorschlägen des Hr. H. folgen wollte. Die oben angegebene, vom Verfasser den alten Sprachen zugebilligte Stundenzahl müssen wir unbedingt als ein Maximum ansehen; denn S. 31 spricht er bereits davon, daß jeder Cötuß der Tertia im Lateinischen zehn bis zwölf Stunden

haben solle, ja daß gelegentlich dem Lateinischen noch eine Stunde abgenommen und dem Französischen zugelegt werden könne, daß die beiden oberen Classen je neun Stunden haben sollen, während die beschaffige Bestimmung S. 30 etwas anders lautete. Nach den Vorschlägen des Verfassers hat ein Gymnasiast in sechs Jahren, jedes zu vierzig Schulwochen gerechnet, 2800 Stunden lateinischen, 1280 Stunden griechischen Unterricht, während nach der gewöhnlichen Einrichtung bei einem neun- resp. siebenjährigen Cursus, wenn man nur neun lateinische und sechs griechische Lehrstunden wöchentlich annimmt, 3240 lateinische und 1680 griechische Stunden herauskommen. Diese Differenz von 540 und 400 Stunden hofft Hr. H. dadurch zur Ausgleichung zu bringen, daß ein Tertianer oder Secundaner ganz andere Fortschritte machen werde, als ein Sextaner oder Quartaner. Wir wissen nicht, ob Hr. H. ausreichende Erfahrungen in dieser Beziehung gemacht hat, welche jene Präsump- tion wahrscheinlich machen; aber zu bedenken geben wir im Allgemeinen, daß die einfache Formenlehre für einen Tertianer den Reiz nicht mehr haben wird, den sie für einen Sextaner hat, daß sie der Entwicklungsstufe eines Tertianers gar nicht mehr angemessen ist; daß der ältere Schüler solche Dinge zwar leichter begreift, aber nicht so sicher merkt und behält, daß das rein Elementare, welches das Kind unbefangenen treibt und ohne Reflexion und Berechnung sich einprägt, von dem erwachsenen Schüler geringschätzig behandelt werden wird. Auch das glauben wir behaupten zu dürfen, daß man zu Gunsten der Hudemann'schen Annahme nicht Erfahrungen in Anschlag bringen darf, welche an einzelnen Schülern gemacht werden, die etwa erst im vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahre die lateinische oder griechische Sprache angefangen haben; der Einzelne kann nichts beweisen da, wo es sich um eine ganze Classe handelt; und auch an solchen Einzelnen ist die Erfahrung gemacht worden, daß sie, bei allen rapiden Fortschritten, im Elementaren nie recht tactfest geworden sind. Man muß also gewiß mit aller Vorsicht darauf achten, daß der dargebotene Lehrstoff auch der jedesmaligen Altersstufe und Entwicklung des Knaben angemessen sei. Auch andere Uebelstände werden eintreten, wenn z. B. ein Schüler drei oder vier Wochen krank wird; dieser wird bei den nunmehr vielleicht möglichen, jedenfalls nothwendigen rascheren Fortschritten schwerlich wieder nachkommen. Eine Vertheilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Jahre und Classen, was zur besseren Empfehlung der Vorschläge nöthig gewesen wäre, hat Hr. H. nicht aufgestellt; wenn er aber, um die Zahl der von ihm bewilligten Lehrstunden als ausreichend zu bezeichnen, anführt, daß die vier bis sechs für Latein in den Mittelclassen angesetzten Lehrstunden nicht hin-

reichend seien, und S. 32, daß an vielen deutschen Lehranstalten der Unterricht im Griechischen erst in Tertia, ja in einzelnen sogar erst in Secunda beginne und ihm in drei Classen nur je vier, fünf, sechs Stunden zufallen, oft noch weniger: so kann diesem Beweise keine Bedeutung beigelegt werden, weil er sich nur auf sehr mangelhafte und anomale Zustände stützt.

Die zwei Stunden, welche in der Prima dem Deutschen zugewiesen sind, wünschten wir um eine vermehrt zu sehen; neben den Aufsätzen und Vorträgen, die der Verf. verlangt, muß doch auch der Lectüre und der Litteraturgeschichte einige Berücksichtigung zu Theil werden.

Die Reformvorschläge des Herrn H. haben allerdings eine empfehlenswerthe Seite, insofern sie da, wo Gymnasium und Realschule neben einander nicht bestehen oder nicht bestehen können, den doppelten Ansprüchen Rechnung zu tragen scheinen: ein Gesichtspunct, welchen Oberschulrath Kohlrausch mit bewunderungswürdiger Klarheit und Umsicht im Märzhefte der Zeitschrift für Gymnasialwesen berücksichtigt hat.

Wir haben noch einen Punct kürzlich zu berühren. Jeder Reformvorschlag muß sich an die gegebenen Zustände anlehnen, und von diesen ausgehend, wenn sie mangelhaft sind, die Besserung versuchen; eine solche genetische und naturgemäße Entwicklung, die den ursprünglichen Boden festhält, trägt die Bürgschaft ihrer Zweckmäßigkeit und ihres Bestandes in sich. Die Vorschläge des Herrn H. aber sind zu umfassend, die damit verbundenen Veränderungen, namentlich auch in Betreff der wesentlichen Disciplinen des Gymnasiums, so ausgedehnt, gewagt und gewaltig, daß ein Anschluß an die bestehende Organisation nicht gut möglich ist: auch das stille Leben der Schule hat alle Ursache, große Umrwälzungen zu scheuen.

Während wir in vielen einzelnen Puncten den praktischen Blick und das schulmännische Talent des Herrn Verf. bereitwilligst anerkennen, demselben für vielfache Anregung und belehrende Winke sehr dankbar sind, ebenso manchen anderen Auseinandersetzungen über wichtige Fragen des Gymnasialwesens, die gegen Ende der Schrift noch behandelt sind, vollkommen beistimmen, haben wir gegen die meisten und wesentlichen Vorschläge desselben hinsichtlich der Reform des Gymnasialunterrichts gewisse Bedenken nicht unterdrücken können. Wir sind aber überzeugt, daß Herr H., ein Mann, der seiner Ueberzeugung die größten Opfer gebracht hat, auch einer fremden Ueberzeugung seine Beachtung nicht ganz versagen wird.

Sondershausen, Mai 1856.

W. Qued.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren Classen höherer Lehranstalten von Dr. R. Sparschuh. 1. Theil: die Wortlehre. 130 S. 2 Theil: die Satzlehre, deutsche und vergleichende Onomatik, Synonymik. 168 S. Mainz, Le Roux. 1854 u. 1855.

Was dieses Buch vor andern grammatischen Darstellungen, die sich in ähnlichen Grenzen bewegen, voraus hat, mag kürzlichst so angegeben werden: Es enthält sehr eingehende Erörterungen und Erklärungen der grammatischen Elementarbegriffe; man vergleiche z. B. was der Verf. in der Wortlehre über den Unterschied der concreten und abstracten Substantiva von S. 41 bis 50 zusammengestellt hat; in der Satzlehre betont und verfolgt der Verf. mit großer Consequenz das Logische, als welches die hergebrachte grammatische Abstraction, Terminologie u. s. w. wesentlich zu ergänzen und auf ihren lebendigen Sinn zurückzuführen habe; in der Onomatik finden wir einen großen Reichthum von Nachweisungen von vocalischer und consonantischer Wandelung, an einer Reihe von Wurzelwörtern (Verben der Bewegung) gegeben; bei dieser Gelegenheit werden die deutschen Elemente ins Französische, Englische, Celtische verfolgt; was endlich der Verf. als Probe und Beispiel für die Behandlung der Synonymik gibt, zeichnet sich durch Kürze, Prägnanz, Klarheit und gleichmäßige Berücksichtigung des logischen wie des onomatischen Elements aus. Außerdem bringt uns das Buch zu den verschiedenen Capiteln eine reiche Sammlung sinnvoller Beispiele und Aufgaben (zuweilen kößt man auf zu Leichtes, z. B. I S. 49; oft genügte gewiß eine viel geringere Zahl, z. B. I S. 97 Aufg. 5); für den Schulgebrauch wünschten wir auch den Druck der Beispiele, nicht bloß der Aufgaben von dem erklärenden Texte unterschieden.

Unsere Ausstellungen fassen wir ebenso kurz zusammen: Manches schon in der Wortlehre dünkt uns für den Standpunct der Schüler unangemessen oder in seiner Bedeutung zweifelhaft; wenn er z. B. die Vor Sylbe er unterscheiden soll als aus der Umlautung des Anfangsconsonanten entstanden (? wir finden übrigens in der Onomatik, worauf der Verf. verweist, keinen nähern Aufschluß) und als untrennbare Präposition; wenn er also ihre Bedeutung in erste hen und erste igen etwa unterscheiden soll (I S. 22 Anm. und S. 27). Im Ausdruck vermiffen wir die und 'da die rechte Bestimmtheit und Schärfe; vgl. etwa I S. 88: „Tödt en setzt eine Person voraus, die den Tod empfängt — schwein:

men nur ein Wesen, das sich fortbewegt." Aber nach des Verf. eigener und im Buche sehr betonter Ueberzeugung, daß man das Logische doch nicht so häufig über dem abstract Grammatischen ganz verläugnen und vergessen möge — setzt das Schwimmen nicht ebenso nothwendig das Wasser voraus, wie das Tödten die den Tod empfangende Person? — So stoßen wir auch, wenn wir nicht irren, eben gemäß dem dem Verf. wesentlichen Gesichtspuncte für seine Erörterungen, an einer Stelle an, wo er, um den Unterschied zwischen abstracten und concreten Substantiven deutlich zu machen, nach eingehender Erklärung abschließend den verwirrenden Ausdruck wählt (S. 48): „es gibt keine Gelehrsamkeit, Hoheit u. s. w., sondern nur einzelne Menschen, welche u. s. w.“ — In der Saglehre regt der Verf. durch Verwerfung des herkömmlichen Schematismus: nackter, erweiterter Satz u. s. w. und durch Hervorhebung des logisch Richtigen, des lebendig Denkbaren seine Schüler zu gesteigerter Aufmerksamkeit an; ob er aber in seiner Weise nicht zuweilen das Kind mit dem Bade ausschüttet? Er unterscheidet nicht mehr die nothwendige Ergänzung des Prädicats durch ein Object von der Beschränkung des gesammten Satzinhalts durch ein Adverbiale (bezieht beide, Obj. und Adverb. auf das Prädicat) vergl. z. B. II, S. 11; er hebt also die logische Uebung auf, die für den Schüler in der Aufgabe liegt, nach der hergebrachten grammatischen Auffassung in Beispielen wie: Rüstet euch mit Geduld und Wartet in Geduld einmal die Prädicatsergänzung, das andere Mal die adverbiale Satzbeschränkung zu erkennen und zu unterscheiden. — Die meisten Einwendungen wird, von eingehenderen Besprechungen als die unsrige in diesen Blättern sein darf, der onomatistische Theil erfahren, insofern hier vieles wissenschaftlich nicht Feststehende zum Schulgebrauch verwendet wird; uns dünkt dieser Abschnitt auch abgesehen hiervon im Verhältniß zur Bestimmung des Buchs eine zu große Ausdehnung erhalten zu haben.

2. Deutsche Sprachlehre mit zahlreichen Übungsaufgaben für höhere und niedere Volksschulen von F. L. Ritsert, Schulinspector u. s. w. zu Darmstadt. 6te Aufl. Darmstadt 1855. Diehl. 162 S.

Dieses Buch behandelt seinen Stoff sehr vollständig in einer Weise, die zugleich in höheren und niederen Volksschulen Anwendung zuläßt; indessen ist dem Lehrer durch den Verf. rücksichtlich der Unterscheidung des für diese oder jene Wesentlichen keine Andeutung, auch nicht durch den Druck gegeben. Rücksichtlich der Saglehre würde es ganz unter das Verwerfungsurtheil des eben angezeigten Buches von Sparschuh

fallen; das abstract-grammatische Verfahren fragt z. B. S. 88: Wie heißt der nackte Satz in folgendem erweiterten: „Sehr oft sehen die Menschen ein wahres Glück irriger Weise für ein Uebel an“? — und erhält also das gedankenlose: „Die Menschen sehen an“ zur Antwort. Auch mancherlei halb wahre Benennungen der schematisirenden Grammatik finden sich, wie ziellose Zeitwörter S. 29 f, neben denen dann der Verf. S. 85 Anm. doch wieder ein entfernteres Ziel statuiren muß. Auch die Anordnung ist äußerlich und wider die Natur der Sache, so daß z. B. S. 82 die nähere Bestimmung des Prädicats (?) durch Umstandswörter der objectiven S. 83 ff. voransteht. Ueberhaupt fehlt die ausdrückliche Unterscheidung des Formal-Grammatischen von dem ausgedrückten concreten Inhalt, wodurch immer wieder unzureichende Definitionen zum Vorschein kommen, z. B. S. 91 die hergebrachte Erklärung über den Hauptsatz: „er ist der nicht von einem andern Satz abhängige, sondern für sich selbstständige und verständliche“, wornach in Beispielen wie „bittet für die, so euch beleidigen und verfolgen“ der Schüler den Hauptsatz nicht entdecken kann.

3. Katechismus der Satzlehre und Satzzeichenlehre nebst einem Anhang über die Rechtschreibung. Nach Becker's Grammatik und Wurff's Sprachdenklehre bearbeitet und mit Beispielen aus den Classikern versehen von Mor. Schuster, Lehrer. Leipzig. Baensch. 1854. VI. u. 102 S.

Nicht für die Schule, sondern für das größere Publicum geschrieben zu dem Zwecke allgemeinerer Mittheilung der sprachlichen Ansichten Becker's. Der Verf. hat „das Einzelne durch die katechetische Form besonders scharf hervortreten lassen“ wollen; dieselbe ist dem Buche also ganz äußerlich und dient nicht einer lebendigen Auffassung des Vorgetragenen nach seinem inneren Zusammenhange. Einladender zum Gebrauch des Schriftchens sind die aus unseren Classikern gewählten Beispiele.

Weimar.

Dr. Schubart.

II.

Bucolicorum Græcorum Theocriti Bionis Moschi Reliquiæ accedentibus Incertorum idylliis. Recensuit Henricus Ludolfus Ahrens. Editio secunda. Lipsiæ. Sumptibus et typis B. G. Teubneri. MDCCCLVI.

Auf jedem Gymnasium werden wohl einige Idylle der griechischen Bukoliker gelesen, sei es in Secunda, sei es in Prima. Da aber diese Lectüre im Vergleich zu vielen andern Autoren nur eine untergeordnete Stellung beanspruchen kann, so ist besonders nöthig, daß ein correcter

Text in den Händen der Schüler sei, damit der Lehrer nicht genöthigt werde, an verdorbenen Stellen sich längere Zeit aufzuhalten, und so der Hauptzweck, das Wesen der griechischen *Iddyle* an einer kleinen Auswahl den Schülern zu zeigen, durch Ablenkung der Aufmerksamkeit auf Nebendinge verloren gehe. Für eine solche Schullectüre ist vorstehende Ausgabe in ganz vorzüglichem Grade empfehlenswerth. Denn sie gibt einen Text, dessen Verbesserung auf den gründlichsten Studien beruht. Dazu kommen die äußerlichen Vorzüge an Druck und Papier und billigen Preise, wie man dieß alles bei jener namhaften Firma seit Jahrzehnten gewohnt ist.

Was den eigentlich philologischen Werth dieser Bearbeitung betrifft, so ist darüber in bezüglichen Kreisen durch die That geurtheilt worden, indem nach Verlauf von wenigen Jahren eine zweite Ausgabe nöthig wurde. Diese heißt auf dem Titel zwar einfach *Editio secunda*, hat aber den sonst gewöhnlichen Zusatz *plurimis locis emendata* mehr als manche andere Ausgabe, die ihn auf dem Titel trägt, praktisch durchgeführt. Es ist nämlich mittlerweile von dem trefflichen Verfasser der erste Band einer größeren Ausgabe erschienen, der eine neue auf allseitige Durchforschung unserer kritischen Grundlagen basirte Recension des Textes enthält, worüber Ref. in einem Fachjournal eine eingehende Beurtheilung zu liefern gedenkt. Auf diese größere Ausgabe nun ist die kleinere begründet. Aber sie ist selbst für die Besitzer der größern nicht ganz entbehrlich. Denn sie enthält in der Vorrede eine werthvolle Zugabe, indem Herr Ahrens, um seine eigenen Worte zu gebrauchen „*utile visum est lectionum novatarum, quarum sensus minus in aperto positus est, brevem interpretationem præmittere.*“ Wie überaß, so zeigt sich auch auf diesen sechs Seiten Bemerkungen die gründliche Gelehrsamkeit, der vielgeübte Spürsinn und die dialektologische Virtuosität des Verfassers in glänzendem Lichte. Denn wenn man mit der prüfenden Lectüre zu Ende ist, entsteht nur die Sehnsucht nach Mehr und gespannte Erwartung auf den Commentar zur größeren Ausgabe. Beides tritt um so stärker hervor, je tiefer die Aenderungen des bewährten Herausgebers in nicht wenigen Stellen einschneiden.

Daß man übrigens nicht in allem Einzelnen bestimmen kann, wohl auch manchmal über die gegebene Entscheidung in einer Principienfrage Bedenken hegt, das hat keinen Einfluß auf die Werthbestimmung dieser ausgezeichneten Leistung. Denn es sind Ansichten und Urtheile, wie sie bei verschiedenen Individuen aus der kritischen und eregetischen Behandlung der alten Schriftwerke nothwendig hervorgehen. Auf mehrere Stellen dieser Art einzugehen oder eine genauere Prüfung zu richten, dazu kann

eine pädagogische Revue keinen Raum verstaten, weil dieß zu tief in die eigentliche Technik des einzelnen Faches eingreifen müßte. Indesß drängt das philologische Gewissen, das beim Anblick von Producten der gewöhnlichen Buchmacherei ganz schläft, bei hervorragenden Leistungen vom Charakter der Ahrens'schen Bukolik zu mächtig, als daß man ihm nicht eine subjective Befriedigung durch ein paar Zeilen verzeihen sollte. Mit dieser Hoffnung mögen zwei maßvolle Einzelheiten, einmal ein einziger Buchstabe und das andere Mal zwei Buchstaben, in der Kürze berührt werden. Das sind sicherlich acht philologische Repräsentanten der Sylbenstecherei, die nichts zu wünschen übrig lassen. In dem prächtigen Ueberbleibsel *Herakles der Löwentöchter*, das bei der veränderten Anordnung der Gedichte in vorliegender Ausgabe den Schluß von neun *Incertorum idyllia* bildet (nämlich der Reihe nach Mosch. 3., Theocr. 20, 21, 19, 23, Bion 15, Theocr. 27, Mosch. 4, Theocr. 25) steht v. 8 von den Herden des Augeias: *οὐ πᾶσαι βόσκεινται ἅν βόσιν οὐδ' ἐν χῶρον*. So haben alle neueren Ausgaben, auch die des Ref., das *οὐδ'* geschrieben, weil G. Hermann dieß nach „usus et consuetudo“ verlangte. Aber es steht doch auf schwachen Füßen nach der urfundiichen Auctorität, da dieß *οὐδέ* nur Junta und Calliergus bieten, die es sicherlich nach ihrer Kenntniß der Gracität erst hineingebracht haben. Das handschriftliche *οὔτε*, das Meineke unangetastet ließ, dürfte richtig sein, weil die Partition hier besser zu passen scheint. Man hat nämlich in derartigen Stellen mit entgegengesetzten Correlativbegriffen, wo auf die einfache Negation nur ein einmaliges *οὔτε* vor dem zweiten Begriffe gesetzt ist, ein solches *οὔτε* vor dem ersten der Correlativbegriffe im Gedanken hinzuzunehmen. So liegt hier bei *οὐδ' ἐν* ein gleiches *οὔτε* vor *ἅν βόσιν* im Gedanken. Dieser Sprachgebrauch hat namentlich bei Präpositionen eine bekannte Analogie und wird für *οὔτε* bestätigt durch die handschriftliche Lesart in *hymn. in Ap. Del.* 55 (mit Franke's Note, auch in *Cer.* 22), in *Ven.* 149. *Pind. Pyth.* III, 30. V, 50. *Isthm.* V (VI), 24. *Theogn.* 125 (bei Pindar und Theognis hat Bergk *οὔτε* nicht geändert) und in anderen Stellen. Vergl. Krüger's *Epr.* § 69, 64, 2. Das älteste von Krüger nicht erwähnte Beispiel ist II. XXII, 265. Auch deutsche Dichter haben diese Sprechweise kühn nachgeahmt, wie Schlegel in Shakespeare's *Heinrich VI.* 4. Sc. 1.

»Sie gürten die übelsteh'nden Waffen,
Zum Bruch noch zur Verletzung nur des Friedens,
Hein! einen Frieden wirklich hier zu stiften.«

So viel über einen Buchstaben; zwei Buchstaben für die armen Fischer in Theocr. XXI, 13 zur dürftigen Lagerstätte: *νέστην τὰς*

κεφαλᾶς φορμὸς βραχύς. εἶμα τάνης τε. Das letzte Wörtchen beruht bloß auf Conjectur, die aber von den Zügen der Handschriften so ziemlich weit abliegt und für den Gedanken wohl nicht ohne Anstoß ist. Näher möchte das Particip ὄν dem Ursprünglichen kommen: die Kleidung als Decke.

Doch genug des subjectiven Sachgelüstes, das bei Zergliederung geistiger Gedanken bis in ihre letzten Atome einem modernen Geschlechte als Minutienkram verschrieen ist, während die Zerlegung eines geistlosen Naturproductes als Weisheit des Jahrhunderts gepriesen wird. Doch Alles hat seine Zeit und jedes Ding seinen Ort. Das lernt man vielleicht noch einsehen. In Theokrit IV, 41 sagt Korydon zu seinem Genossen:

»Tapferen Muth, mein Battos! Vielleicht wird morgen es besser!
Lebende haben noch Hoffnung; der Hoffnung ermangeln nur Todte.«

Mühlhausen.

Amici.

Herodotus. Erklärt von Heinrich Stein. Erster Band. Buch I und II. Mit zwei Karten von Kiepert und mehreren Holzschnitten. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1856. XLIV u. 344 S. in 8.

Diese dem Director Dr. Ranke gewidmete Ausgabe ist aus gründlichen Studien hervorgegangen. Das zeigt sich auf allen Seiten. Denn es sind nicht allein die Resultate von Andern in selbstständige Prüfung gezogen, um aus ihnen das Praktische in kürzester Fassung herauszunehmen, sondern es hat auch der Verf. aus eigener Forschung so viel Neues gegeben, daß sich das Werk in vielerlei Hinsicht selbst empfiehlt. Ein vorzügliches Augenmerk ist auf die sachliche Erklärung gerichtet; denn nicht mit Unrecht bemerkt der Verf., daß bei Herodot die Erklärung der Sachen „fast wichtiger als die der Sprache“ sei. Und so erscheint namentlich als ein Glanzpunkt dieser Ausgabe der Commentar zum zweiten Buche, der in die neuesten Forschungen über die ägyptischen Alterthümer einführt, indem Herr St. die Werke von Bunsen, Lepsius, Wilkinson u. A. sorgsam zu Rathe zog, auch das Inschriftenmaterial seines Freundes Brugsch benutzen konnte. Mit diesen Mitteln ist das eindringliche Verständniß des Buches wesentlich gefördert worden, und Ref. muß dankbar bekennen, daß er Vieles daraus gelernt habe. Ob aber durch diese Vorliebe für die reale Seite überall das rechte Maß gehalten sei, oder ob nicht manches über den Gesichtskreis jüngerer Leser hinausliege und nur entferntere Beziehung zum Autor habe, das möchte doch der Erwägung bedürfen. Sicherer wäre der Verf. wohl zu Werke gegangen, wenn er so ausführliche und gelehrte Noten wie S. 59, 109,

110, 113, 219, 304 u. s. w. durch Klammern oder auf andere Weise als solche bezeichnet hätte, die nur für Vorgerücktere oder für Lehrer bestimmt sein können. Das soll kein Tadel sein, sondern nur ein Bedenken, welches die Anerkennung dieser werthvollen Gaben nicht ausschließt.

Eine zweckmäßige Zugabe bilden die zwei Karten „das persische Reich unter Dareios und Xerxes“ zur Erläuterung des I—IV Buches, und „Unter-Aegypten“ zum zweiten Buche. Beide sind mit einer Sauberkeit ausgeführt, wie man sie von Kiepert gewohnt ist. Hierzu kommen als eigenthümlicher Vorzug dieser Ausgabe vor andern die Holzschnitte unter dem Texte, welche Folgendes darstellen: zu I 50 den auf Halbjiegeln stehenden Löwen, welchen Kroisos nach Delphi als Weihgeschenk sandte, zu II 41 das Bild der Isis, zu II 42 den Zeus mit dem Widdergesicht, zu II 73 den Vogel Phönix, zu II 78 den Osiris als umhergetragenes Todtenbild, zu II 92 die zweite Species des ägyptischen Potos, zu II 106 ein an der Straße von Sardes nach Smyrna befindliches und der herodoteischen Beschreibung entsprechendes Felsenrelief, zu II 132 die Kuh mit der Sonnenscheibe zwischen den Hörnern, zu II 162 die ägyptische Königskrone, zu II 169 eine Säule mit Capital von bündelartig umbundenen Palmblättern, zu II 175 eine männliche Sphinx. Alle diese Holzschnitte sind Ausführung eines guten Gedankens, weil in derartigen Dingen die Anschauung besser verdeutlicht, als die genaueste Erklärung der Sache mit Worten. Man könnte nur wünschen, daß solche Bilder noch zu mehreren Stellen hinzugefügt wären, wie z. B. zur Beschreibung von Babylon, wo dem Schüler nicht Alles zum klaren Verständnisse kommt, wenn der Lehrer sich bloß auf Erklärung mit Worten beschränkt, ohne irgend eine Zeichnung vorzulegen oder das Bezügliche gleich an der Tafel im Umriss anzugeben. Es gehört dieß überhaupt zu den wesentlichen Förderungsmitteln beim Lesen der alten Historiker mit Schülern.

Ferner muß die Einleitung des Herrn Et zum Autor mit gebührendem Lobe angeführt werden. Denn dieselbe ist (ein paar stylistische Ungefügigkeiten durch gehäufte Zwischensätze auf S. X, XI, XIX, XXXII, XXXIII ausgenommen) zweckmäßig und schön geschrieben, daher ganz geeignet, auf jüngere Leser den nöthigen Eindruck zu machen. Sie behandelt zuerst des Herodotos' Lebensschicksale, sodann seine Reisen, endlich den Charakter seines Werkes, Alles mit Hervorhebung der wesentlichsten Momente. Ein paar Proben dieser Darstellung aus dem letzten Theile. Auf S. XXXIV wird über die sittlich-religiöse Seite also gesprochen: „Durch die epische Heiterkeit des Vortrags zieht sich ein frommer mahnender Grundton, der sich zuweilen zu so ergreifendem Ernste steigert,

daß er den Leser in die Stimmung der besten tragischen Dichtungen jener Zeit versetzt. Denn Herodot sieht in den Schicksalen der Völker sowohl, wie der einzelnen Menschen die Offenbarung einer überall wirkenden göttlichen Leitung und Fügung, und ist von dem frommen Streben erfüllt, die Wahrheit dieser Einsicht aus der geschichtlichen Erfahrung zu erhärten" u. s. w. Die duldsame Milde, womit Herodot die menschlichen Dinge beurtheilt, wird S. XXXVI also eingeleitet: „Für alles Menschliche hat er ein theilnehmendes Gemüth, und mit Behmuth betrachtet er die Schwäche und Vergänglichkeit des Lebens, dessen Spanne so kurz gemessen und mit Krankheit und Unglück jeder Art so überbürdet ist, daß der Tod als eine erwünschte Zuflucht erscheint. Jedem Wechsel des Zufalls ausgesetzt, ist kein Sterblicher ohne Leiden, den größten aber treffen die größten, und vor seinem Ende ist keiner glücklich zu preisen. Denn in ewigem Kreislaufe schwingen sich die Schicksale der Völker und Menschen um: Größe und Glück kommen und gehen, bald zu diesem, bald zu jenem; beharrlich ist nichts. Darum läßt sich der Geschichtschreiber nicht leiten von der Rücksicht auf gegenwärtige Zustände: vergangene Größe darf für seine Darstellung nicht hinter gegenwärtiger zurückstehen, und das Kleine ist ihm so wichtig wie das Große.“

Nachdem dann einerseits die lautere Treue und Glaubwürdigkeit der herodoteischen Erzählung erwiesen, andererseits der Verdächtigungsname vom „Märchenerzähler“ (*μυθολόγος* und, was aus Oellius hinzukommen konnte, *homo fabulator*) genügend zurückgewiesen ist, wird über die Schreibart unter Anderm S. XLII hinzugefügt: „Wie die Erzählung mit gelassener Ruhe Geschichte an Geschichte, Schilderung an Schilderung knüpft und die einzelnen Züge ihrer Gemälde in klarer Reihenfolge aneinanderfügt, so ordnen sich die Wörter meist in natürlicher unverschränkter Folge zu übersichtlichen Gruppen, und schließt sich in looserer, oft mehr bequemer als logischer Verbindung Satz an Satz.“ Nur würde das letztere richtiger „in mehr epischer als attischer Verbindung“ geheißen haben. Auch das folgende, was bei Herrn St. erwähnt ist, wird sich genauer bestimmen lassen. Die homerische Fügung und Wortstellung nämlich hat mit der herodoteischen *λέξις εἰρομένη* in mancherlei Dingen, die der Verf. als ein „Verschieben der Wörter aus ihrer naturgemäßen Ordnung“ bezeichnet, eine überraschende Ähnlichkeit. Die Sache ist noch nicht genügend durchforscht worden. So vieles daher auch Herr St. theoretisch und praktisch aus Homer zur Vergleichung herbeizieht, so bleibt doch im Ganzen und Einzelnen nicht wenig übrig, was auf dieselbe Quelle zurückführt. Gleich zu Anfang des Textes wird bemerkt: „Die beiden Glieder *μήτε* und *μήτε* . . sind tautologisch.“

Gewiß nicht, sondern es ist Nachbildung des homerischen Parallelismus, indem das erste Glied das bloße Bekanntmachen der Thatfachen, das zweite aber den preisvollen Ruhm derselben bezeichnen soll, wie ἐξίτηλα und ἀκλεέα deutlich beweisen, also keine „Tautologie“. Weiter wird gesagt: „τὰ τε ἄλλα καὶ adverbial = ἄλλως τε καὶ insbesondere.“ Aber das Adverb hat bei Herodot eine andere Bedeutung, hier dagegen heißt es nach dem Vorgange des homerischen Epos „sowohl in anderer Beziehung als auch“ u. Auch bei dem Zusätze, es werde „syntaktisch lose angeknüpft“, war an die epische Parataxe zu erinnern.

Hierher gehören auch Erklärungen, wo man von Abundanz (S. 3. 56) oder Pleonasmus (60. 164) redet, statt die epische Wortfülle geltend zu machen, oder wo man beginnt: „Logischer wäre“ (S. 49. 127) „genauer wäre“ (76) „correcter wäre“ (42. 114. 112). Denn das heißt den Schriftsteller mit attischer Logik meistern, nicht nach seinem epischen Charakter auslegen. Ueberall können zu den Stellen homerische Analogieen angeführt werden. Ebenso beim „auffallenden Subjectswechsel“ S. 24. 28. Dasselbe gilt von kurzen Notizen wie „μὴν = ἐν τὸν“ (S. 18. 260). Denn an den bezüglichen Stellen wird objectiv in der Person des Redenden erzählt, wie schon Odys. δ 244. Ueberhaupt hat das Streben nach Kürze bisweilen zu Notizen geführt, die mehr mißverständlich als aufklärend sind. So wird zum Infinitiv der Folge (oder consecutiven Infinitiv) in der Regel ein „εἰρη. ὥστε“ beige-schrieben. Wozu etwas ergänzen, was nicht nothwendig ist und leicht Irrthum erzeugt? Warum wird ferner zum partitiven Genitiv noch ein „sc. τινός“ (S. 74. 75) hinzugefügt? Auf ähnliche Weise wird mit „διὰ πάντων, vor allen Andern“ (S. 20) oder mit „ἐκ πασίων, vor allen“ (S. 160) die sinnliche Plastik getrübt, die man im ersten Falle mit einem „wenn man durch alle hindurchgeht“, im zweiten mit „aus allen ausgewählt“ festhalten kann. Noch bedenklicher sind Ausdrücke wie S. 55: „τόν, ungenau ft. ἐν τῷ, attrahirt an ἐναντόν.“ Hier würde die vermeintliche Genauigkeit ἐν τῷ eine andere Ruanzirung bewirken, mit τόν dagegen welches hindurch hat Herodot die sinnliche Ausdehnung hervorheben wollen. Einen zweifelhaften Vortheil gewährt die Kürze, womit der Aorist mancher Stellen erklärt wird, wie „ἐβασίλευσε = βασιλεὺς ἐγένετο“ (S. 12. 81), da die einmalige Angabe, daß dieser Aorist das Eintreten der Sache in der Wirklichkeit bezeichne, mit Verweisung darauf an den ähnlichen Stellen, eine deutlichere Einsicht gewähren möchte.

Bei Dingen, wie sie eben erwähnt wurden, handelt es sich um

größere oder geringere Zweckmäßigkeit: dagegen wird die Grenze des Erlaubten pädagogisch und philologisch überschritten, wenn man Erklärungen gibt wie S. 151: „ᾠρυσσε, Imperfect statt Aorist oder Plusquamperfect; ebenso ungenau“ u. s. w. mit beigelegten Beispielen. Das alles ist Schein, keine Wirklichkeit. Denn eine so lebendige Nation, wie die hellenische in ihrem südlichen Klima, hat selbst bei Dingen, wo wir kälteren Nordländer stets das bloße Factum erwarten, nicht selten an plastische Entwicklung gedacht. Wir müssen daher in jedem derartigen Falle die sachlichen Momente, die das hellenische Leben durchzogen, in's Auge fassen, sind aber nimmermehr berechtigt, unsere Gedanken durch die Deutung eines quid pro quo den alten Hellenen aufzubürden. Sonst hätte alle grammatische Unterscheidung ihre Endschafft erreicht. In derselben Gefahr befinden sich Lehren wie S. 9: „ἀνοιγομένης: man erwartet ἀνεωγμένης; ähnlich λεγόμενα st. λεχθέντα“ u. s. w., anstatt darauf hinzuweisen, daß dieß alles Participia, theils des Präsens mit dem Begriff der Dauer, theils des Imperfectis zur malenden Schilderung seien. Zu einer dieser beiden Kategorien gehören die betreffenden Stellen. Anders das Perfect, bei welchem eine Kürze wie S. 244: „ἐνδεύκασι = ἐνδύνουσι“ nur Mißverständnisse erzeugen wird, weil das Perfect überall seine eigentliche Bedeutung behalten muß. Oder S. 134: „ᾠπεστράφατο = ἀπεστραμμένους εἶχον“, was Handlung und Zustand beliebig zusammenwirft, daher nicht gebilligt werden kann. Ähnlich verhält sich's mit Ausdrücken wie S. 145: „τὸ μέσον αὐτῆς διέργει, u. eigentlich st. μέσῃ αὐτῇ“, wofür genauer πρᾶγνάντε Προλεψίς hervorzuheben war. Oder S. 37 „ἐπίθημα ἐπιθεῖς: gleichartige Verbindungen dieser Art hat H. sehr häufig“ mit beigelegten Beispielen; aber nirgends erscheint die Verbindung in solcher Radtheit, sondern hat stets eine bezügliche Färbung, weshalb die Erklärung auf Lobed's bekanntes Gesetz zu achten hatte.

Von ähnlichen Kleinigkeiten, die Bedenken erregen, mögen noch einige nach zufälliger Erinnerung hinzukommen. Bei καὶ und zwar wird S. 29 das homerische πρὸς δῶμα Διὸς καὶ μακρὸν Ὀλύμπου verglichen. Mit Unrecht; denn die explicative Bedeutung des καὶ ist dem Homer ganz unbekannt: Stellen, wie die verglichene, sind aus einer anderen Anschauung zu erläutern, die ich zu Od. δ 476 befolgt habe. Die Stelle S. 71, wo das beliebte Capitel von der „Vermischung zweier Constructionen“ erscheint, gestattet eine einfachere Erklärung. Auf S. 145 liest man beim Flusse Ί8: „ἀναδιδόει, nämlich ἐκ τῶν πηγῶν.“ Daß aber die Asphaltstücke wirklich aus den untersten Wasseradern (πηγαί) kommen, das werden theils Geologen nicht zugeben, theils ist es von

Herodot nicht gesagt, der bloß das Herauskommen auf die Oberfläche erwähnt, nichts weiter. Bei Erklärung des Webstuhls der Alten wird S. 205 *κερκis* und *σπάθη* durch Weberlade gedeutet, die noch nicht in jene Zeiten gehört: beide Wörter bedeuten den Schlagstab, womit man den Einschlag festsetzte. Was II 133 vom Myserinos ausgesagt wird: *ἵνα οἱ δυνάδεα ἔτεα ἀντ' ἐξ ἐτέων γένηται, αἱ νύκτες ἡμέραι ποιεῖσθαι*, das wird S. 294 dadurch erklärt, daß die letzten Worte eine „Apposition in gleichem Casus mit *ἔτεα*“ bilden sollen. Die verglichenen Beispiele scheinen mir anders gestaltet zu sein; hier dagegen dürfte nach Tilgung des Komma *αἱ νύκτες ἡμ. π.* das Subject bilden und *ἔτεα* das Prädicat, so daß sich das Verbum wie anderwärts nach dem Prädicate gerichtet hat. Homerische Parallelstellen werden verglichen zu S. 25: „*ἔσχορτο*, hier in passivem Sinne.“ Aber Schiff und Lanze, die man aus *μ* 204 und *H* 248 herbeizieht, erscheinen bei Homer so vorherrschend in sinnlicher Belebung, daß ein großes Stück Plastik aus den Alten verloren geht, wenn man derartige Media nicht ganz eigentlich hielten sich selbst erklären will. Auch Biton und Kleobis werden so dargestellt in Erinnerung daran, daß sie sich selbst vorgespannt und selbst den Wagen gezogen haben, daher auch nach göttlicher Bestimmung sich selbst anhielten, sich selbst ihr Ziel setzten. Ein imperativischer Infinitiv wird S. 27 durch „*erg. δεῖ* oder *χρή*“ erklärt, mit dem Zusage: „der bloße Infinitiv ist milder und rücksichtsvoller“, was im Zusammenhang dieser und ähnlicher Stellen keinen Anhalt findet, sondern gerade auf's Gegentheil führt, das ich zu *α* 292 zu erläutern versucht habe. S. 35 „*ἐνέβησε*, transitiv“ ist aus Homer gestossen. S. 44: „Plafia und Skylake lagen nicht, wie es im Texte irrig heißt, am Hellespontos.“ Aber letzterer ist nach homerischer Weise in weiterer Bedeutung gesetzt. S. 138: „Bei Homer kommen die *ὄχαρα* an den Schilden noch nicht vor.“ Allerdings nicht dieser Name, wohl aber die Sache.

Von derartigen Kleinigkeiten wären noch manche zu erwähnen, wenn hier die Absicht sein könnte, eine eingehende Beurtheilung zu liefern. Eine solche ist dem Werke zu wünschen, da man es mit keinem harten und spröden, sondern mit einem in schöne Kunstformen sich fügenden Stein zu thun hat, der gleich im Eingange des sprachlichen und sachlichen Baues die Aufschrift führt: „Belehrende Winke, seien sie rügend oder bessernd oder ergänzend, werde ich mit Dank benützen.“ Die obigen Andeutungen wollten weder rügen noch ergänzen, sondern nur zweierlei Bedenken erregen, erstens ob nicht der Lakonismus seine Grenze habe, wo er mit der Deutlichkeit in Conflict geräth, zweitens ob nicht das sprach-

liche Element im Vergleich zur realen Seite eine kleine Erweiterung nöthig mache, indem man die Ausführung des Sachlichen etwas beschränke. Dasselbe dürfte bei den Angaben des Inhalts zu erwägen sein. Daß dieselben unter dem Texte stehen, nicht in die Einleitung verwebt sind, das wird man nur billigen können: denn der Schüler erhält sie, wo er sie unmittelbar brauchen kann. Nur erscheinen dieselben zu spärlich, weil sie auf einmal zu viel zusammenfassen. Zertheilung und Ausdehnung möchte rathsam sein. Wie ferner die Frageform im Commentare nur drei vereinzelte Fälle bringt (S. 69. 70. 167), wo also Vermehrung oder Tilgung die Aufgabe bildet, so wird wohl die Tilgung gewählt werden bei einer Isolirtheit, die man S. 115 liest: „Die folgende sprachliche Beobachtung, sagt der Verf. mit einigem Selbstgefühl, sei den Persern selbst entgangen, nicht aber ihm.“ Denn das ist eine kleine Grandezza, deren Ankunft aus der Hauptstadt ein Provincialist wenigstens nicht in den Schulausgaben zu erwarten pflegt. Doch *χαριτω* gebietet Herodot, und was derselbe den Darius zum Dänes sagen läßt: „es gibt vieles, was im Wort zu beweisen unmöglich ist, aber in der That; anderes läßt sich wohl mit Worten erklären, aber es entsteht von ihm keine leuchtende That“, das enthält eine weitreichende Lehre für allerlei Lebensbeziehung.

Mühlhausen.

Ameis.

Homer's Iliad, im Vermaß der Urschrift übersetzt von E. Biedasch, Professor. Director des Pädagogiums zu Jlseld. Stuttgart. Verlag der J. B. Nepterschen Buchhandlung. 1853—1855.

Die Besprechung von Uebersetzungen alter Classiker gehört streng genommen nicht in eine Pädagogische Revue. Wenn aber eine solche Uebersetzung als Glied einer ganzen Kette erscheint und zugleich einen Autor betrifft, der in die Cultur aller Zeiten tief eingegriffen hat, so dürfte eine Ausnahme statthast sein. Beides gilt von dem Sänger, den das Alterthum vorzugsweise „den Dichter“ nennt. Und die Arbeit des Herrn Biedasch ist ein Theil einer Sammlung, welche vortreffliche Leistungen in sich schließt: Leistungen, die sogar eine wissenschaftliche Bedeutung beanspruchen können, wie namentlich der Properz und Ovid von Herzberg. Was nun die Uebersetzung des Herrn Biedasch betrifft, so ist dieselbe schon aus früherer Zeit bekannt. Sie enthält Vorzüge in sich, welche geeignet sind, in bezüglichen Kreisen alte Freunde zu erhalten und neue zu erwerben. Denn bei dieser neuen Bearbeitung hat nach denselben Grundsätzen, welche von dem einsichtigen Verfasser schon vor einem

Menschenalter erörtert wurden, eine durchgängige Verbesserung des Einzelnen stattgefunden, so daß das Ganze an Lesbarkeit bedeutend gewonnen hat. Auf Bervollkommnung der rhythmischen Form und auf die Leichtigkeit der Diction, wie sie sich mit möglichster Treue vereinigen läßt, ist vorzügliche Sorgfalt verwendet worden, so daß die Erneuerung der Arbeit im Vergleich mit der ersten Uebersetzung einen wirklichen Fortschritt begründet. Dieß könnte nur egoistische Eitelkeit voll rohester Anmaßung, die öfters auf diesem Gebiete ihr Wesen treibt und bei aller Selbstbespiegelung der eigenen Größe das alte Sprüchwort vom Selbstlobe noch nicht gelernt hat, in Abrede stellen. Jeder sittliche Mensch dagegen wird von solchem Gebahren sich fern halten, weil er nur in liebevoller Anerkennung von dem, was den Stempel des Fleißes und der Liebe zur Sache an sich trägt, ein Zeichen der gediegenen Bildung und eines wahrhaft humanen Charakters findet. Erst für solche Ueberzeugung kann das Recht entstehen, auch das minder Gelungene oder im Einzelnen Versehrte einer litterarischen Leistung hervorzuheben.

Und so möge zur Uebersetzung des Herrn B. die offene Erinnerung kommen, daß einzelne Verse derselben in ihrem Flusse gelähmt und mitunter verkrüppelt sind. Der schlimmste Vers dieser Art steht XVII, 675 :

„Dem Ar gleich, der, wie sie sagen,

Unter den Vögeln, den luftdurchschweifenden,
scharfsten Blick hat.“

Auch wollen manche Verse mit den rhythmischen Grundsätzen, welche der Verf. selbst vor Jahrzehnten aufgestellt hat, nicht recht harmoniren, wie Trochäen an auffallenden Stellen (II, 5. VI, 72. VII, 47. VIII, 562. IX, 534. X, 412. 426 u. s. w.), oder das Rollen in lauter Daktylen, ohne daß der Gedanke sie fordert (XVIII, 325. XXIV, 135 und anderwärts), oder anstößige Versausgänge in einsylbige Wörter (IV, 133. IX, 452. X, 268: „Gab nach Skandeia ihn dem Kytherer Amphidamas mit dann.“ XIII, 515: „Aber zur Flucht nicht trugen die Schenkel ihn rasch aus der Schlacht mehr.“ XXIII, 217), oder Fehlen der Cäsuren, prosaische Wendungen, sprachliche Härten in Ausdruck und Wortstellung (IX, 418. XV, 98. 99. 450. XV, 698. XVIII, 453. XXII, 236. XXIII, 21. XXIV, 359. 396), und andere Kleinigkeiten.

Indeß sind dieß alles nur vereinzelte Dinge, die sich leicht ändern lassen. Auch ist man bisweilen versucht, einen Schreib- oder Druckfehler an bezüglichen Stellen anzunehmen, wiewohl das Verzeichniß derselben nichts aufführt. Wer nun diese einzelnen Flecken, die einmal von mensch-

lichen Werken unzertrennbar sind, in Abzug bringt, der findet in dem Ganzen eine solche Uebersetzung, welche den Charakter der Lesbarkeit in vorzüglichem Grade beanspruchen kann, weil einfache Sprache ohne stelzenfüßige Verzierung, und rhythmische Sorgfalt ohne slavische Einseitigkeit einander durchbringen. Daher wird diese Arbeit von Gebildeten, welche an's heroische Metrum gewöhnt sind, mit hohem Genuße gelesen werden, wenn auch vielleicht auf Toilettentischen der Damen für Rinne's liebliche und ansprechende Uebersetzung, welche den romantischen Odysseus in Stenzen vorführt, eine größere Vorliebe herrschen dürfte.

Noch hat Herr Biedasch eine kurze, aber zweckmäßige und schön geschriebene Einleitung über Homeros und die Homerischen Gesänge gegeben, so wie einzelne Anmerkungen an verschiedenen Stellen, im Ganzen 46, Erklärungen homerischer Namen. Waren solche Anmerkungen zur ersten Uebersetzung in zu reichlichen Gaben gespendet worden, so könnte die gegenwärtige Sparsamkeit zu färglich erscheinen: eine kleine Erweiterung wäre wünschenswerth, wie denn überhaupt in Litteratur und Leben ein homerisches *ἐς μέσον ἀμφοτέρων* mit friedlicher Modernisirung die sicherste Parole bleiben dürfte.

Mühlhausen.

Ameis.

Druckfehler.

Bd. 42, S. 335 14 v. o. lies von

S. 336 18 v. o. — und sein Verständniß das A u. J2

S. 362 9 v. o. — Zur

I. Abhandlungen.

Ueber die verschiedenen Arten der Vorstellungen.

Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule zu Barel.

Die psychologische Terminologie ist so schwankend, daß ein jeder, der nicht mißverstanden werden will, sich erst darüber aussprechen muß, in welchem Sinne er die Kunstwörter dieser Wissenschaft zu gebrauchen denkt. Das Wort „Vorstellung“ soll hier in der möglichst weitesten Bedeutung genommen werden: alle Gebilde der Seele, insofern sie ein Wissen, Erkennen, Vorstellen, oder wie man es sonst bezeichnen will, enthalten, sollen unter diesem Begriff zusammengefaßt werden. Die einfachsten Elemente der Vorstellungen, welche in den Affectionen bestehen, die die Seele in Folge ihres Zusammen mit andern Wesen erleidet oder auch hervorbringt — denn Thun und Leiden fallen hier zusammen —, sollen Perceptionen oder Wahrnehmungen genannt werden; zu ihnen gehören die unmittelbar sinnlichen Wahrnehmungen der Farben, Töne, von Warm und Kalt u. s. w. Die Wahrnehmungen sind natürlich in der Seele; in Folge eines eigenthümlichen Vorgangs, dessen Anfänge ich zum Theil in einem frühern Aufsatze ausführlicher zu schildern versucht habe, finden wir uns genöthigt, das Wahrgenommene als etwas außer uns Seiendes zu setzen, es nach Außen zu projeciren. Dieses nach Außen Projiciren trifft indessen die verschiedenen Arten der sinnlichen Wahrnehmungen in verschiedenem Grade. Das Gesehene setzen wir unbedingt außer uns und sind uns nicht im Geringsten bewußt, daß das Sehen auf einer Affection unseres Leibes, viel weniger noch, daß es auf einer Affection unserer Seele beruht. Beinahe eben so vollständig wird das Gehörte nach Außen versetzt, nur tritt bei sogenannten subjectiven Gehörswahrnehmungen häufig schon deutlich das Bewußtsein hervor, daß wir es mit einer Affection des Ohres zu thun haben. Bei den Wahrnehmungen des Tastsinns unterscheiden wir — wenigstens wir Sehen-

den — zwischen den Wahrnehmungen von den Zuständen des Leibes und demjenigen, was wir als ihre Ursache außerhalb desselben voraussetzen. Aber die Voraussetzung des außer uns Seienden geschieht hierbei noch ziemlich unwillkürlich und unbewußt: Wahrnehmen und Voraussetzung eines Wahrgenommenen geschieht noch mit einem Schlage, so daß wir auch das letztere füglich noch als etwas sinnlich Wahrgenommenes bezeichnen können. Beim Riechen und Schmecken, beim Fühlen von Wärme und Kälte tritt dagegen immer mehr die Auffassung hervor, daß wir es zunächst mit der Wahrnehmung von Zuständen unseres Selbsts zu thun haben; es ist gewissermaßen schon ein Act des Verstandes, d. h. einer von der sinnlichen Wahrnehmung unterschiedenen Thätigkeit, welche wir auch recht gut unterlassen können, wenn wir auch hier von einem Wahrgenommenen außer uns reden.

Indem wir das Wahrgenommene nach Außen hin versetzen, finden wir uns zugleich genöthigt, es auf eine bestimmte Weise anzuordnen und mit einander zu verbinden: wir müssen es als nach einander seiend in der Zeit, als neben einander seiend im Raume, wir müssen Dinge setzen, welche Eigenschaften besitzen und sich verändern. Diejenigen Vorstellungen von den Dingen, ihren Zuständen, Veränderungen u. s. w., welche unmittelbar aus den sinnlichen Wahrnehmungen entstehen und durch fortwährende sinnliche Wahrnehmung im Bewußtsein festgehalten werden, wollen wir Anschauungen nennen. Wir sprechen auch von der Anschauung unseres Leibes und unseres Ichs, sowie von denen gewisser geistigen oder leiblichen Zustände, Thätigkeiten u. dergl., insoweit die Vorstellungen von ihnen auf während des Acts des Vorstellens fortwährenden Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühlen beruhen. Die Sonderung des leiblichen Ichs von dem geistigen ist, beiläufig gesagt, eine Aufgabe, welche wir uns zwar auf einer gewissen Bildungsstufe nothwendig stellen müssen, mit deren Lösung wir aber nie vollständig zu Stande kommen. Das, was wir für gewöhnlich die wirklichen, von uns wahrgenommenen Dinge, Bewegungen oder Veränderungen nennen, sind also unsere Anschauungen, welche wir auf Veranlassung jezt eintretender Wahrnehmungen zu bilden und nach Außen zu projectiren gezwungen sind; wobei natürlich nicht geläugnet werden soll, daß die Entstehung jener elementaren Wahrnehmungen nur auf Veranlassung wirklicher, außer unserer Seele seiender Wesen, sogenannter Dinge an sich zu Stande kommen kann.

Hört die wirkliche Wahrnehmung auf, so hat es auch mit der Anschauung ein Ende; es bleibt aber noch eine Vorstellung von dem früher Angesehenen, welche auch nach längerer Zeit wieder ins Bewußtsein treten kann. So lange wir hierbei das Vorgestellte noch nach Außen

hin versetzen, es gleichsam vor den Augen des Geistes schweben sehen, obgleich wir es von dem wirklich Angesehenen bestimmt zu unterscheiden wissen, soll die Vorstellung ein *Reproductionsbild* heißen, welches dann wieder ein *Erinnerungs-* oder ein *Phantasiebild* sein kann: in dem letztern werden die aus der Anschauung gewonnenen Elemente auf eine andere Weise angeordnet, als bei der ursprünglichen, wirklichen Auffassung. Es braucht wohl kaum davor gewarnt zu werden, daß man das Erinnerungsbild von der Sache nicht mit dem des Namens verwechseln darf: ich muß das Dreieck wirklich in den Raum außer mir hinein construiren, es als außer mir seiend vorstellen, wenn ich mir das Bild des Dreiecks ins Bewußtsein zurüchrufe; ich muß im Gedanken drei Punkte setzen, wenn ich das Erinnerungsbild der Zahl Drei auffasse. Ich kann mir aber auch das Dreieck, die Zahl Drei oder irgend etwas vorstellen, ohne es im Bilde vor mir zu sehen; ich kann an irgend etwas denken, ohne es anzuschauen oder im Bilde mir vorzustellen: das, was dann zum Bewußtsein kommt, soll ein Begriff genannt werden. Auf die Frage, was man sich vorstellt, wenn der Begriff von irgend einer Sache zum Bewußtsein kommt, mag vorläufig die Antwort genügen, daß es zunächst ein Name oder sonst ein Zeichen für die Sache ist, welches zum Bewußtsein kommt; wobei es sich indessen von selbst versteht, daß das Denken des Begriffs nicht in dem Vorstellen des Zeichens ganz und gar aufgehen kann.

Bei der eben dargestellten Terminologie wurde auf den verschiedenen Grad der Allgemeinheit, welchen die Vorstellungen besitzen können, keine Rücksicht genommen. Die Anschauungen sind natürlich immer Anschauungen einzelner Objecte; in dem Reproductionsbilde können dagegen schon einzelne Merkmale der ursprünglichen Anschauung ausgefallen sein, so daß es als Auffassung einer Mehrzahl von Objecten gelten kann. Wir nennen mit Baiz ein Reproductionsbild, welches als Darstellung einer ganzen Gattung von Objecten dienen kann, ein *Schema* derselben. Die Begriffe sind selten oder vielleicht nie so genau bestimmt, daß nur ein einziges Wesen ihr Object sein könnte, so daß man bekanntlich das Wesen des Begriffs sehr häufig in seine Allgemeinheit gesetzt hat, was hier indessen nicht geschehen soll. Es mag vorläufig dahingestellt bleiben, ob man zwischen allgemeinen und abstracten Begriffen nicht füglich noch einen Unterschied machen sollte.

Man kann sich keinen deutlichen Begriff von dem Unterschiede der genannten Vorstellungsarten und von ihrer verschiedenen Bedeutung für das Seelenleben machen, ohne auf den Einfluß Rücksicht zu nehmen, welchen die Vorgänge in dem leiblichen Organismus auf die in unserer

Seele äußern. Die Wechselwirkung zwischen Seele und Leib liegt wenigstens im Allgemeinen so klar in der Erfahrung vor, daß es kaum nöthig ist, sie noch näher nachzuweisen. Durch den Leib wird die Bildung der einfachen sinnlichen Wahrnehmungen vermittelt, welche am Ende doch den Ausgangspunct aller Seelenthätigkeiten bilden; und wiederum nur durch Vermittelung des Leibes ist uns eine Rückwirkung auf die Außenwelt möglich, durch welche unsere ganze intellectuelle und Gemüthsbildung aufs Wesentlichste mit bedingt wird. Wem ein leiblicher Sinn fehlt, dem ist damit eine ganze Seite unseres Daseins verschlossen; und würde uns plötzlich ein von den vorhandenen specifisch verschiedener Sinn gegeben, so würde uns damit eine neue Welt eröffnet werden. Könnten wir, statt willkürlich Muskelbewegungen hervorzurufen, willkürlich Farben ausstrahlen oder elektrische Ströme aussenden, so würde unser ganzes Leben sich anders gestalten. Aber auch über jene keinem Zweifel unterworfenen Verhältnisse hinaus erstreckt sich die Abhängigkeit der Seele von dem Leibe: es scheint mir thatsächlich festzustehen, daß die angeborenen Verschiedenheiten der leiblichen Organisationsverhältnisse, die durch die verschiedene Nahrung, durch Luft und Licht u. s. w. bewirkte Verschiedenheit in den leiblichen Vorgängen sehr wesentliche Factoren für die Ausbildung unserer geistigen Eigenthümlichkeit ausmachen; daß durch diese materiellen Bedingungen gewisse Grenzen festgestellt sind, über welche hinaus durch rein geistige Mittel die Entwicklung der Seele nicht getrieben werden kann. Die in dieser Beziehung von neuern Physiologen aufgestellten Sätze mögen im Einzelnen noch fehlerhaft sein; gegen ihre Richtigkeit im Ganzen und Allgemeinen wird man kaum gegründete Einwendungen machen können. Nur müssen wir uns gegen die Schlüsse verwahren, welche man aus jenen Thatsachen auf die Einheit von Seele und Leib gemacht hat. Zwei Systeme können recht gut in inniger Wechselwirkung mit einander stehen, ohne daß sie deshalb Eins, ja ohne daß sie deshalb einander auch nur ähnlich zu sein brauchen. Der Gang einer Uhr wird aufs Genaueste bestimmt durch den des mit ihr verbundenen Pendels: sie kann nicht schneller und nicht langsamer gehen, als es dieses erlaubt. Trotzdem ist die bewegende Kraft in der Uhr und die Einrichtung derselben eine andere als im Pendel, und niemanden wird es einfallen, zu behaupten, daß die Uhr vom Pendel bewegt werde oder umgekehrt. Suchen wir uns den Zusammenhang zwischen Seele und Leib den in einem frühern Aufsatze * dargestellten Principien gemäß erst etwas klarer zu machen.

* Siehe den Aufsatz über die Entstehung der Anschauung vom Räumlichen. *Phil. Rev.* 1858, Jan. S. 1 ff.

Wir betrachten die Seele als ein einfaches Wesen, eine Monade, von ursprünglich einfacher Qualität, deren erste Thätigkeit in der Production gewisser Affectionen der ursprünglichen Qualität besteht, welche, wenigstens theilweise, bewußt werden und die einfachen sinnlichen Wahrnehmungen oder Perceptionen bilden. Die Seele erzeugt jene Affectionen allerdings aus und in sich selber, ohne daß von Außen etwas in sie hinein, zu ihrer ursprünglichen Qualität etwas hinzu käme; sie entstehen durch eine Umformung der ursprünglichen Qualität, welche man mit der Zerlegung einer Kraft in ihre Seitenkräfte, einer Größe in ihre Theile vergleichen kann, aber nicht ohne äußere Veranlassung. Damit Wahrnehmungen gebildet werden, ist es nothwendig, daß die Seele mit andern einfachen Wesen in gewisse Beziehungen tritt, wobei wir nicht weiter entscheiden wollen, ob die Beziehung ein Beisammensein an derselben Stelle im Raume, eine mehr oder weniger vollständige Durchdringung der beiden Monaden sein müsse, oder ob es auch eine Wirkung in die Ferne gebe. Die Beschaffenheit der Affection wird natürlich bedingt durch die Qualität des Wesens, welches sie erleidet, aber auch durch das zweite, mit welchem jenes erste in Beziehung tritt. Und zwar sind es namentlich drei Umstände, welche, außer der Beschaffenheit von A selbst, die Affection von A bestimmen, nämlich: die Beziehung, welche zwischen A und B stattfindet; die ursprüngliche Qualität von B; die Affectionen, welche diese schon erlitten hat, und die daraus hervorgegangene innere Bildung von B. Die Folge, welche aus der Affection von A und der gleichzeitigen von B hervorgeht, ist eine doppelte: zuerst eine äußere, indem die beiden Wesen eine ihren innern Zuständen entsprechende äußere Lage gegen einander herzustellen oder zu erhalten suchen; zweitens eine innere, indem, wenn das einfache Wesen eine Seele ist, mit der Affection zugleich ein Wissen von ihr verbunden ist. Die bewegenden Kräfte in der Physik und die einfachen Wahrnehmungen in der Psychologie sind also nur zwei verschiedene Seiten eines und desselben Geschehens.

Es dürfte gut sein, das eben Gesagte durch ähnliche physikalische Vorgänge zu erläutern. Sind A und B zwei Körper, welche sich in einer bestimmten Entfernung von einander befinden, so wird eine gegenseitige Anziehung zwischen ihnen stattfinden, welche allein von der Entfernung der beiden Körper und ihren Massen, nicht von ihrer sonstigen Beschaffenheit abhängt und die allgemeine Gravitation genannt wird. Man kann sich unmöglich denken, daß in A die Gravitation nach B und eben so nach C, D, E schon fertig vorgebildet sei und zwar in allen den Graden, welche den möglichen Entfernungen jener Körper von A entsprechen; es würde diese Annahme auch nichts helfen, indem immer noch eine Ver-

anlassung hinzutreten müßte, warum nun gerade diese Gravitation zur Wirksamkeit kommt und keine andere; man wird im Gegentheil annehmen müssen, daß die der Entfernung von A und B entsprechende Gravitation von A nach B gerade in dem Augenblick entstehe, in welchem A und B in jene bestimmte Entfernung von einander gebracht werden. Wir haben hier also eine Affection von A, welche auf Veranlassung einer gewissen Beziehung zwischen A und B entsteht, von der wir freilich allein die äußeren Folgen wahrzunehmen vermögen; es wäre indessen doch auch nicht undenkbar, daß dem A, indem es nach B gezogen wird, anders zu Muthe würde als sonst. Berühren A und B einander, so entstehen andere Affectionen, welche vielleicht als Adhäsion oder chemische Verwandtschaft sich äußern; diese sind aber nicht mehr unabhängig von der ursprünglichen Beschaffenheit von A und B. Wird endlich B elektrisch, so wird dadurch ein gewisser elektrischer Zustand in A hervorgerufen; wir haben hier das Bild eines innern Geschehens in A, welches durch eine vorübergehende Affection in B bedingt wird. Es mag hier nur nebenbei angedeutet werden, daß wir in den letzten Vorgängen Beispiele von Affectionen haben, welche, wenigstens soviel wir wissen, nach dem Vorübergehen ihrer Veranlassung auch sofort wieder aufhören, während die Wahrnehmungen der Seele auch nach erfolgter Hemmung wieder reproducirt werden können; so wie darauf, daß eine Abstoßung zwischen A und B auch dann entstehen muß, wenn dem A durch die stattfindende Beziehung zu B ein innerer Zustand zugemuthet wird, welchen es auf irgend einer Ursache nicht annehmen kann.

Der Seele müssen wir nun irgend eine, wenn auch nicht gerade immer dieselbe Stelle im Gehirn anweisen; die Monaden gewisser Theile des Nervensystems sind es also, welche zunächst und unmittelbar mit der Seele in Beziehung treten. Jede Affection an einer Stelle einer Nervenfasern wird eine entsprechende in den angrenzenden Monaden zur Folge haben; diese wird von Monade zu Monade sich fortpflanzen — ähnlich wie eine elektrische Zerlegung in einer Reihe isolirter Leiter sich fortpflanzt — und sich endlich in dem Theil des Gehirns ausbreiten, in welchem sich der Sitz der Seele befindet; eine sinnliche Wahrnehmung wird die letzte Folge dieses Vorganges sein. Umgekehrt werden aber auch gewisse Zustände in der Seele entsprechende Zustände im Gehirn hervorrufen, und diese werden sich in centrifugaler Richtung durch das Nervensystem ausbreiten und so in den entlegensten Theilen des Leibes eine Veränderung bewirken können. Hieraus erklärt sich — freilich nur den größten Umrissen nach — die Entstehung leiblicher Bewegungen auf Veranlassung von Seelenthätigkeiten; indem ja aus den in den Theilen des Leibes

bewirkten innern Zuständen Anziehungen und Abstößungen, folglich Bewegungen entstehen müssen. Nur darf man aus der Größe des endlichen Effectes nicht auf die Größe des veranlassenden geistigen Vorganges zurückschließen wollen: beide können in einem solchen Verhältniß zu einander stehen, wie die Größe des zum Abfeuern eines Gewehrs nöthigen Rucks am Drücker zur Kraft der abgeschossenen Kugel. Zweitens erklärt sich aber auch hieraus die Abhängigkeit der Seele von dem Leibe, wobei wir noch einen Augenblick verweilen müssen.

Gesetzt es komme aus rein psychischen Gründen zu irgend einem Vorgange in der Seele: mehrere Reihen von Vorstellungen mögen z. B. neben einander ablaufen, die zum Bewußtsein gehobenen Vorstellungen sich gegenseitig hemmen, mit einander verschmelzen, sich compliciren oder was sich sonst hierbei ereignen kann. Jeder hierbei entstehende Zustand der Seele wird in denjenigen Theilen des Leibes, mit denen sie in näherem Zusammenhange steht, entsprechende innere Zustände hervorrufen; die so bewirkten innern Veränderungen werden von Theil zu Theil sich weiter ausbreiten und auf einen größern oder kleinern Umkreis sich erstrecken. Den veränderten innern Zuständen gemäß werden auch die äußern Verhältnisse der Elemente des Leibes sich ändern: Bewegungen, chemische Veränderungen u. s. w. werden in Folge jenes Vorganges in der Seele im Leibe eintreten. Jedes geistige Geschehen wird also seinen nothwendig mit ihm verbundenen Reflex in den leiblichen Systemen finden, der freilich in vielen Fällen unbedeutend und auf einen wenig ausgedehnten Wirkungskreis beschränkt bleiben mag, in vielen Fällen unserer Wahrnehmung entgeht, in andern aber auch deutlich und auffallend genug hervortritt.

Hierbei können nun zweierlei Verhältnisse eintreten. Erstens nämlich kann jener leibliche Reflex vielleicht gar nicht zu Stande kommen oder doch nur langsamer als der ihn verursachende geistige Vorgang. Es muß dies eine Rückwirkung auf den geistigen Vorgang selbst äußern: eine jede auftauchende Vorstellung wird, wenn der mit ihr verbundene leibliche Reflex nicht in gleichem Maße eintreten kann, eine Hemmung erleiden, der psychische Proceß wird dadurch verlangsamt, vielleicht auch ganz unmöglich gemacht werden. Durch die Unfähigkeit der leiblichen Systeme, den ihnen von der Seele aus erteilten Anregungen rasch genug oder überhaupt zu folgen, wird daher eine Verlangsamung, ja gänzliche Störung der Geistesthätigkeiten bewirkt, welche Herbart mit dem Namen des physiologischen Drucks bezeichnet hat. Die von der Seele in dem Leibe einmal angeregten Veränderungen werden aber zweitens in diesem selbst Erfolge hervorrufen, deren Verlauf allein von leiblichen Bedingungen

abhängt, welche aber auch wieder möglicher Weise einen Reflex in der Seele bewirken. Stimmt dieser mit dem, was die Seele aus sich selbst und unabhängig vom Leibe produciren würde, überein, so wird der ursprüngliche Vorgang in der Seele beschleunigt oder auch verstärkt: eine physiologische Resonanz tritt ein. So geschieht es z. B., wenn durch einen Affect der Seele zuerst leibliche Bewegungen hervorgerufen werden, und die hierdurch entstehende leibliche Erregtheit einen Einfluß auf die Seele erlangt, durch welchen der ursprüngliche Affect zu einem weit höhern Grade anschwillt, als er sonst erreicht haben würde. Es kann aber auch sein, daß durch den allein von den leiblichen Bedingungen abhängigen Verlauf rückwärts Vorgänge in der Seele hervorgerufen werden, welche dem ursprünglichen, veranlassenden gänzlich fremd sind, ihn daher hemmen oder auch verfälschen. Dieses scheint namentlich beim Wahnsinn der Fall zu sein: durch gewisse leibliche Dispositionen werden bei jeder Gelegenheit Vorstellungsmassen ins Bewußtsein gerufen, welche aller objectiven Begründung entbehren, aber, eben in Folge jener leiblichen Dispositionen, ein Gewicht erlangen, als ob sie solche hätten, und sich daher als fixe Ideen in alles einmischen und so jedes Vorstellen des Menschen verfälschen und verwirren.

Bei Berücksichtigung des eben Gesagten wird man Herbart Recht geben müssen, wenn er sagt, daß man eher eine noch größere als eine geringere Abhängigkeit des Geistes vom Leibe erwarten sollte als die, welche die Erfahrung zeigt. Man muß sich wundern, daß es noch zu einem geordneten Denken kommen kann, das heißt zu einem solchen, welches wenigstens überwiegend von denjenigen Beziehungen abhängt, in welchen die Vorstellungen in der Seele stehen; daß der davon abhängige Gedankenlauf nicht jeden Augenblick durch dasjenige zerrissen wird, was der von Seiten des Leibes in der Seele hervorgerufene Reflex dazwischen schiebt, so daß unsere Vorstellungen bunt durch einander laufen wie die eines Narren. Wir müssen schon voraussetzen, daß durch besondere künstliche, uns freilich verborgene Einrichtungen, namentlich im Gehirn, dem Geiste seine Unabhängigkeit, ja seine Herrschaft über den Leib gesichert sei.

In der Einwirkung des Leibes auf die Seele liegt ein hinreichender Erklärungsgrund für die individuellen Verschiedenheiten, welche sich erfahrungsmäßig unter den Menschen zeigen, so wie für die der wechselnden Stimmungen, soweit sich keine psychischen Ursachen für letztere nachweisen lassen. Es kann hier nicht der hie und da auch noch ziemlich unerklärliche Einfluß berücksichtigt werden, welcher von Seiten des Leibes auf unsere Gefühle und Bestrebungen ausgeübt wird, sondern wir müssen uns begnügen, auf einige der auffallendsten Umstände hinzuweisen, welche

für die intellectuelle Ausbildung von Bedeutung sind. Wenn die leibliche Constitution bei dem einen Menschen von der Art ist, daß dadurch der die Denkproceß begleitende leibliche Reflex auch nur etwas langsamer eintritt als bei einem andern, wenn demgemäß die geistigen Vorgänge selbst bei jenem auch nur um ein Geringes verzögert werden: so muß jener, da diese Verzögerung sich eben bei jedem Vorgange wiederholt, im Laufe der Zeit hinsichtlich des Reichthums der geistigen Ausbildung bedeutend gegen diesen zurückstehen. Werden durch irgend welche leibliche Ursachen — vielleicht könnte ein zu rascher Zudrang des Blutes zum Gehirn diese Wirkung haben — die von Seiten der Seele in den Nerven hervorgerufenen innern Zustände rasch wieder unterdrückt, so wird es unmöglich sein, einen Gedanken längere Zeit im Bewußtsein festzuhalten oder eine ausgedehntere Gedankenreihe zu verfolgen; und jede höhere intellectuelle Bildung wird dadurch unmöglich gemacht. Wahrscheinlich wird durch jeden Nervenproceß ein Theil der von ihm ergriffenen Nervensubstanz in seiner Beschaffenheit — z. B. in seiner chemischen Zusammensetzung — verändert und dadurch unfähig gemacht, die innern Zustände, deren er früher fähig war, auch jetzt noch in sich zu erzeugen. Nach jedem Denfact, der ja einen leiblichen Reflex namentlich im Nervensysteme hervorrufen soll, wird also ein Theil der Nervensubstanz als unbrauchbar ausgeschieden und neu wieder ersetzt werden müssen. Reicht nach längerer geistiger Arbeit der Wiederersatz nicht aus, so muß eine Ermüdung eintreten, welche vielleicht nur durch eine größere Anstrengung überwunden werden kann; ist der Wiederersatz überhaupt nicht genügend, so muß wegen mangelhafter leiblicher Ernährung auch das Wachsthum des Geistes leiden. Sind die aus leiblichen Proceßten entstehenden Gefühle der angeborenen Constitution oder auch der Lebensweise wegen zu stark, so werden die das Spiel unserer Vorstellungen begleitenden feinem Empfindungen, welche unsere ästhetische, namentlich auch unsere sittliche Weltanschauung bedingen, überwogen werden, und eine roh materialistische Weltanschauung wird die Folge sein. Wenn also auch die Seele ein selbstständiges Dasein besitzt, so muß doch ihr Leben in sehr weitgreifendem Maße von dem des Leibes sich abhängig zeigen.

Wir kehren jetzt zu dem Hauptgegenstande unseres Aufsatzes zurück. Die sinnlichen Wahrnehmungen entstehen, indem auf Veranlassung unserer Beziehungen zur Außenwelt in den Theilen unseres Leibes, namentlich des Nervensystems, gewisse innere Zustände hervorgerufen werden, welche, von Theil zu Theil sich fortpflanzend, endlich eine gewisse zum Bewußtsein gelangende Affection der Seele bewirken. Während jene Erregungen von Außen noch fortdauern, verbinden sich die einfachen sinn-

lichen Wahrnehmungen zu Anschauungen von Dingen, Vorgängen u. s. w.; und wir verstehen hier unter sinnlichen Anschauungen eben nur diejenigen Vorstellungen, welche durch eine von Außen erregte Nervenaffection im Bewußtsein festgehalten werden: würden die sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen auch durch irgend welche Hemmungen aus dem Bewußtsein verdrängt, so würden sie doch in demselben Maße, wie dieses geschieht, durch die Beziehungen zur Außenwelt, so lange diese sich nur nicht verändern, sofort wieder von Neuem gebildet werden. Das hierdurch entstehende Standhalten der sinnlichen Anschauungen gegen die aus ihnen selbst und aus dem übrigen Gedankenlauf entspringenden Hemmungen ist ein charakteristisches Merkmal derselben; in einem frühern Aufsatze ist schon angegeben, wie aus ihm, wenn noch andere Umstände hinzutreten, die Vorstellung eines räumlich Ausgedehnten, so wie der erste Anfang einer Sonderung zwischen der Innen- und Außenwelt bedingt wird. Aber auch noch in anderer Beziehung liegt gerade in dem unveränderten Beharren der sinnlichen Anschauungen und Wahrnehmungen eine Ursache jener Sonderung, welche auch in den Fällen wirksam ist, in denen es nicht zu einem räumlichen Anschauen kommt.

Wir können freilich auch nicht in einem einzigen Satze genau die Umstände angeben, welche das Hervortreten dieses oder jenes Gedankens und die Veränderungen, welche er etwa erleidet, bedingen; wir sind uns aber doch des Causalzusammenhangs in unserm Gedankenlaufe im Allgemeinen bewußt: wir haben wenigstens ein unbestimmtes Gefühl davon, daß er oft weite Strecken fortschreitet, ohne daß andere als die in ihm selbst liegenden Umstände den Fortschritt bedingen. Der durch rein innere Umstände bedingte Gedankenlauf wird aber durch das Eintreten der sinnlichen Anschauungen unterbrochen, ja gestört und in andere Richtungen gelenkt; und wir bemerken gar wohl, daß unser Gedankenlauf über sie keine unmittelbare Gewalt besitzt: daß sie weder durch ihn ohne weiteres hervorgerufen, noch zur Seite gedrängt werden können. Die Sache verhält sich hier anders, als wenn eine Gedankenreihe die andere stört; denn während in diesem Falle jede Reihe von Veränderungen den uns im Allgemeinen bekannten geistigen Gesetzen folgt, z. B. bis zu einem gewissen Grade unserm Willen unterworfen ist, haben wir in jenem Falle von dem Causalzusammenhang in der Reihe der sinnlichen Anschauungen so gut wie gar keine unmittelbare Kenntniß; während in diesem Falle die Einwirkung der einander unterbrechenden Reihen gegenseitig ist oder, wie wir wohl wissen, wenigstens sein kann, hat in diesem Falle der Gedankenlauf — der Wille oder was sonst mit ihm zusammenhängt — nicht den mindesten unvermittelten Einfluß auf das,

was wir durch unsere Sinne wahrnehmen, und kann nur auf einem Umwege einen solchen gewinnen. Wir fühlen den Zwang, mit welchem das sinnlich Wahrgenommene in unser Inneres sich eindrängt, die Unabhängigkeit, welche sein Bestehen wenigstens im Allgemeinen von dem besitzt, was wir mit unserm Ich in nähere Beziehung bringen. So muß eine Sonderung unserer Vorstellungen in eine Innen- und Außenwelt eintreten, deren Vorgänge im Allgemeinen unabhängig von einander verlaufen, wenn es auch an vielfachen Verbindungen zwischen beiden nicht fehlt: auf der einen Seite sind wir eines durchgängigen Zusammenhanges uns bewußt, der nur hier und da durch Einwirkung fremdartiger Einflüsse unterbrochen wird; auf der andern Seite erblicken wir zunächst nur abgerissene Bruchstücke, und nur eine weiter fortgesetzte Reflexion führt uns auf den Gedanken eines durchgängigen Causalzusammenhanges auch in der Welt der äußern Erscheinungen. Zu einer Sonderung des Außern und Innern würden wir uns auch genöthigt finden, wenn es gar nicht zu einem räumlichen Auseinanderlegen des Außern käme, wenn wir z. B. nur Geruchs- und Geschmackswahrnehmungen bilden könnten: auch dann würden wir diese immer noch als etwas unserm Gedankenlaufe Aufgebrungenes, ein von unserm Ich unabhängiges Bestehen Bestehendes anerkennen müssen. Wir würden auch dann eine Außenwelt voraussetzen müssen, freilich von ganz anderer Beschaffenheit als die, von welcher wir uns jetzt umgeben finden.

Um das Wesen der sinnlichen Anschauungen deutlicher hervortreten zu lassen, wird es gut sein, die angrenzenden Classen der Vorstellungen, die Erinnerungs- und Phantasiebilder gleich mit in Betracht zu ziehen. Sie entstehen dadurch, daß die früher gebildeten und darauf gehemmten sinnlichen Anschauungen wieder ins Bewußtsein treten. Indem aber auf diese Weise ein früherer Zustand der Seele von Neuem wieder hervorgerufen wird, müssen in den mit der Seele enger verbundenen Theilen des Leibes diejenigen Zustände wiederkehren, welche früher jenen Seelenzustand begleitet, d. h. hier, es müssen diejenigen Affectionen des Nervensystems wiederkehren, welche früher die Bildung der in Rede stehenden sinnlichen Anschauung bewirkt haben. Das ist wenigstens dann sicher der Fall, wenn es zu einem Nach-Außen-Setzen des Vorgestellten kommt: wenn wir das früher Gesehene gleichsam mit den Augen des Geistes wieder sehen, das Gehörte mit seinen Ohren hören; und nur in diesem Falle wollen wir ja die Vorstellung ein Erinnerungs- oder Phantasiebild nennen. Denn soll es zu einem Nach-Außen-Projiciren des wieder Vorgestellten kommen, so müssen auch die Umstände wiederkehren, welche früher die Veranlassung dieses psychischen Actes gewesen sind. Wenn

irgend etwas das Zustandekommen jener begleitenden leiblichen Zustände verhindert, so wird dadurch das Erinnerungs- oder Phantasiebild selbst eine Hemmung erleiden.

Bei der Anschauung ist es ein feststehendes Verhältniß zur Außenwelt, welches den ganzen Vorgang bedingt; bei dem Reproductionsbilde dagegen ein reproducirter Seelenzustand. Jenes verharrt unabhängig von unserm Vorstellungsverlauf; dieser ist dagegen mancherlei Störungen von Seiten anderer psychischer Vorgänge ausgesetzt; ja, während das Reproductionsbild sich entfaltet, werden die in ihm selbst enthaltenen einzelnen Theile sich gegenseitig hemmen. Die von Seiten der Seele hervorgerufenen Nervenaffectionen werden den durch die Beziehungen zur Außenwelt in ihnen bedingten — den sinnlichen Erregungen — begegnen, und beide werden sich gegenseitig hemmen; da aber die Beziehungen zur Außenwelt durch jene Hemmungen nicht verändert werden, wohl aber die reproducirten Seelengebilde ihnen weichen können, so wird der Hauptdruck auf diese fallen. Beide eben berührten Umstände werden bewirken, daß das reproducirte Bild nicht festhält, daß es keine große Ausdehnung erlangen, daß es nicht in seinen einzelnen Partieen genauer ausgeführt werden kann; in welchen drei Beziehungen das Reproductionsbild sich sehr wesentlich von der Anschauung unterscheiden wird. Es wird schon eine gewisse Anstrengung erfordern, sich eine auch nur einfache geometrische Construction so vorzustellen, daß sie in allen Theilen gleichmäßig vor den Augen des Geistes schwebt: gewöhnlich wird, wenn man auf den einen Theil seine Aufmerksamkeit richtet, der andere aus dem Bewußtsein verschwinden, und man wird es daher in der Regel vorziehen, sich die einzelnen Theile nach einander vorzustellen: statt der Linie z. B. den diese Linie beschreibenden, sich bewegenden Punkt, wodurch das Simultane in ein Succedanees umgewandelt wird. Entwerfen wir uns in der Vorstellung das Gesichtsbild einer Pflanze, so werden wir vielleicht ein Blatt seiner Gestalt noch genauer auffassen; wir werden das Bild dieses einen Blattes mit dem Gedanken begleiten, daß wir es eigentlich mehrere Male wiederholen sollten, ohne daß es indessen wirklich zu dieser Wiederholung kommt; unser Bild von der Pflanze wird also unbestimmt sein hinsichtlich der Zahl der Blätter, welche sie besitzt. Das Bild jenes einen Blattes werden wir aber wieder vielleicht nur in seinem Totalumriß zeichnen; wir werden wissen, daß es gezähnt ist, aber die Zähne nur an dieser oder jener Stelle des Bildes hinzufügen; dasselbe gilt von dem Geäder desselben, den Nuancirungen seiner Farbe u. s. w. Das Reproductionsbild der Pflanze wird sich also von der Anschauung derselben durch seine Unbestimmtheit unterscheiden; wir werden uns bemühen, es bis ins

Detail auszuführen, aber nie weit damit kommen; ein detaillirtes Gesamtbild werden wir nie erhalten; je weiter wir ins Einzelne eingehen, desto mehr wird sich unser Vorstellen auf kleinere Partieen einschränken; und selbst bei diesen werden wir mit der größten Anstrengung nie zu der Ausführung gelangen, welche wir bei der wirklichen Anschauung mit einem Blick gewinnen.

Die Reproductionsbilder unterscheiden sich von den Anschauungen außer durch ihr geringes Beharrungsvermögen, ihre Unbestimmtheit, ihre geringe Ausdehnung und durch die fehlende Detaillirung auch noch durch ihre Farblosigkeit, durch den Mangel an sinnlicher Frische, wie wir diese den Reproductionsbildern fehlende Eigenthümlichkeit am besten bezeichnen können. An der sinnlichen Frische erkennen wir im normalen Zustande auf den ersten Blick, daß wir es mit den Auffassungen wirklicher Dinge zu thun haben. Zum Theil ist die sinnliche Frische offenbar nur eine Folge der zuerst genannten Umstände, entspringt nur aus dem Zusammentreffen derselben; zum Theil scheint sie aber doch etwas Eigenthümliches, von jenen Unabhängiges zu sein. Irre ich mich nicht, so liegt ihre Eigenthümlichkeit in Folgendem: die sensibeln Theile unseres Nervensystems sind durch ihre Beziehungen zur Außenwelt fortwährend auf eine bestimmte Weise in Anspruch genommen: es mag dieses selbst dann der Fall sein, wenn wir, wie wir gewöhnlich sagen, nichts durch sie wahrnehmen. Wenigstens ist das Sehen des absolut Dunkeln gewiß nicht ein bloßes Nichts-Sehen, sondern eine positive Wahrnehmung; bei den Gehörnerven mag es sich anders verhalten. Die von der Seele ausgehende Affection jener Nervenfasern stößt also in ihnen immer auf einen gewissen Widerstand; sie würde selbst dann auf einen Widerstand stoßen, wenn sich die Nervenfasern in absoluter Ruhe befände; in dem Sinnesorgane selbst müßten dann gewisse Veränderungen hervorgerufen werden, welche es nur in Folge äußerer Erregung, nie auf innere Veranlassung allein erleiden kann. Die von der Seele ausgehende Affection der sensibeln Nervenfasern wird daher nie den Grad der Energie erreichen wie die von Außen angeregte: die letztere ruft einen Proceß hervor, der sich vollenden kann, während der der erstern entsprechende irgendwo auf Widerstände stößt. Die mangelnde Frische der Reproductionsbilder scheint mir nun eben eine Folge der mangelnden Energie der begleitenden Nervenaffection zu sein.

Die Richtigkeit dieser Ansicht wird, wie mich dünkt, durch die Erscheinungen im Traume bestätigt. Die Traumbilder sind fast eben so schwankend wie die Reproductionsbilder in wachem Zustande, sie kommen an Bestimmtheit, Ausdehnung und Ausführung den sinnlichen An-

schauungen lange nicht gleich, haben aber die sinnliche Frische mit ihnen gemein, weshalb sie denn auch für Auffassungen wirklicher Dinge gehalten werden. Und zwar kann dieser Irrthum nicht allein durch die Unmöglichkeit, sie mit den gleichzeitigen Auffassungen wirklicher Dinge zu vergleichen, veranlaßt werden, denn dann müßten wir uns jenes Unterschiedes in der Erinnerung bewußt werden: wir erinnern uns aber der Traumbilder gerade so, als wenn sie Auffassungen wirklicher Dinge gewesen wären. Während des Schlafes ist aber die Einwirkung der Außenwelt, ja auch wohl des Zustandes der Sinnesorgane auf die Nerven abgeschlossen; diese können also frei den von Seiten der Seele an sie ergehenden Anforderungen genügen. Jede Affection der Seele wird also von der ihr entsprechenden Nervenaffection begleitet werden; beide werden einander der Art und dem Grade nach viel genauer entsprechen können, als es im wachen Zustande der Fall ist. Da die einmal hervorgerufene Nervenaffection wird, da der Einfluß von Außen sie nicht hemmt, aus eigener Kraft fort dauern und umgekehrt wieder eine Affection der Seele bewirken. Das Verhältniß zwischen dem Traumbild in der Seele und der entsprechenden Affection der sensibeln Nervenfasern ist also im Wesentlichen das gleiche, wie das bei der Bildung einer sinnlichen Anschauung im wachen Zustande, und muß daher eine gleiche Folge, die sinnliche Frische der Vorstellung haben. Daß aber das Traumbild in den übrigen Beziehungen der sinnlichen Anschauung nachstehen muß, erklärt sich hinreichend aus der Fortdauer der Hemmungen innerhalb der Seele, gegen welche die Vorstellung durch die Erregung von Außen her keine feste Stütze empfängt. *

Die durch die verschiedenen Sinne gebildeten Anschauungen können mit verschiedener Leichtigkeit als Bilder reproducirt werden. In dieser Beziehung hängt natürlich viel von angeborenen Anlagen und Gewöhnungen ab: die Phantasiewelt eines Malers wird einen andern Charakter an sich tragen als die des Musikers. Das Folgende kann daher zunächst nur auf individuelle Geltung Anspruch machen, und mancher wird durch Selbstbeobachtung finden, daß sich die Sache bei ihm anders verhält; indessen mag es vielleicht gerade einen gewissen mittlern Zustand darstellen, der durch keine hervorragende Virtuosität in einer bestimmten Richtung ausgezeichnet ist.

* Obgleich die sensibeln Theile des Nervensystems der Seele im Traume williger folgen als im wachen Zustande, so muß doch in anderer Beziehung der physiologische Druck im Schlafe größer sein als im Wachen. Namentlich versagen auch die motorischen Fasern ihre Dienste auf Anregung der Seele.

Die Wahrnehmungen des Geruchs und Geschmacks können kaum als deutliche Bilder wieder ins Bewußtsein zurückgerufen werden: wer nicht gerade ein Kochkünstler oder Gourmand ist, wird es schwer finden, den Geschmack eines bestimmten Gerichts, ja nur überhaupt den des Sauern, Süßen willkürlich in sich hervorzurufen; er wird es unmöglich finden, vorher zu bestimmen, welchen Eindruck eine Combination verschiedener Geschmäcke auf ihn machen wird. Dadurch wird nicht ausgeschlossen, daß ein bestimmter Geschmack im Falle der wirklichen Wahrnehmung wieder erkannt wird: indem eine bestimmte Geschmackswahrnehmung von Neuem gebildet, die früher gebildete gleichartige dadurch wieder ins Bewußtsein gerufen wird, werden auch zugleich die damit complicirten Vorstellungen von dem Namen, dem Aussehen und der übrigen Beschaffenheit des Geschmeckten reproducirt, und hierin besteht eben das Wiedererkennen. Die durch den Tastsinn gebildeten Anschauungen werden von dem Sehenden verhältnißmäßig selten als Bilder reproducirt und wenn es geschieht, so werden sie mit den stärkern Gesichtsbildern sich verbinden und daher nur wenig bemerkt werden; in dem Geistesleben des Blinden müssen sie dagegen eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Etwas anders verhält es sich mit den Wahrnehmungen des Muskelgefühls: auch sie werden zwar selten rein und immer nur von geringer Intensität bleiben; es wird sich aber später herausstellen, daß sie für die mathematische Phantasie eine wenn auch leicht zu übersehende, doch keineswegs geringe Bedeutung haben. Die am häufigsten vorkommenden und zugleich am klarsten und vollständigsten ausgebildeten Reproductionsbilder sind die des Gesichts und Gehörs; aber auch von diesen überwiegen die letztern wieder bedeutend. Es wird immer einige Anstrengung kosten, sich ein einigermaßen ausgeführtes Bild eines gesehenen Gegenstandes, ja nur das einer bestimmten Farbe vorzustellen, während Tonbilder uns fortwährend umschweben und dabei oft in den feinsten Nuancirungen das früher Wahrgenommene wiedergeben. Ein innerliches Sprechen und innerliches Hören des Gesprochenen begleitet ja fast immer unser Denken, und auch der nicht musikalisch Gebildete kann in der Regel eine öfter gehörte Melodie im Gedanken — wie man sagt — wiederholen.

Der zuletzt angegebene Unterschied entspringt nun allerdings zum Theil aus Gewöhnung. Das psychologische Problem, wie durch Gewöhnung und Übung eine Fertigkeit gewonnen und verstärkt werden kann, muß hier übergangen werden; es ist aber klar, daß jene Gewöhnung sich nicht so gleichmäßig bei fast allen Menschen ausbilden würde, wenn sie nicht durch gewisse ursprüngliche Verhältnisse prädisponirt wäre.

Die Tonbilder sind nun schon deswegen leichter zu produciren als die des Gesichtes, weil jene auf einem successiven Vorstellen beruhen, diese dagegen ein gleichzeitiges Vorstellen vieler Elemente fordern. Die Hemmung zwischen den einzelnen reproducirten Vorstellungen wird daher bei jenen nicht allein geringer sein, sondern auch nichts schaden, indem eben durch sie ein successives Vorstellen bewirkt wird; bei diesen wird dagegen schon deshalb die Entfaltung eines einigermaßen zusammengefügten Bildes unmöglich sein, weil seine Elemente sich aus dem Bewußtsein — auch ohne daß eine Hemmung von Außen hinzukommt — verdrängen. Dazu dürfte dann noch eine eigenthümliche Verschiedenheit zwischen den Gesichts- und Gehörnerven oder vielleicht auch zwischen den Nervenregungen durch Töne und denen durch Licht kommen. Es ist schon oben bemerkt, daß das Sehen des absolut Dunkeln kein eigentliches Nichts-Sehen, sondern ein positives Wahrnehmen zu sein, daß ihm also eine eigenthümliche Erregung der Gesichtsnerven zu entsprechen scheint, während dagegen das Nichts-Hören wirklich in der vollkommenen Ruhe des Gehörnervens bestehen mag. Es ist außerdem bekannt, daß dieselbe Faser des Sehnervens nicht gleichzeitig zwei verschiedene Gesichtseindrücke fortzupflanzen vermag, ohne daß sie zu einem zusammengeben; während wir dagegen recht gut zwei verschiedene Töne zugleich hören und unterscheiden, und man doch nicht annehmen kann, daß sie dann jedesmal durch zwei verschiedene Nervenfasern fortgepflanzt werden. Die Fasern des Sehnervens scheinen daher zu gleicher Zeit immer nur einer Erregung fähig zu sein, während in einer Faser des Hörnervens sich eine beliebige Zahl verschiedener Erregungen combiniren kann, ohne, so weit es hier in Betracht kommt, sich gegenseitig zu stören. Die von einem reproducirten Gesichtsbilde ausgehende Affection des Sehnervens wird also mit der von Außen erregten zu einer verschmelzen oder durch sie gehemmt werden, und daher, weil diese sie an Stärke übertrifft, das Gesichtsbild nur wenig verstärken können; und dieses wird selbst dann geschehen, wenn wir die Augen schließen, da ja auch das Nichts-Sehen in einer positiven Erregung seine Ursache hat. In dem Gehörnerven können dagegen die durch das Tonbild und die durch äußere Eindrücke hervorgerufene Affection sich durchkreuzen, ohne daß dadurch jene eine irgend bedeutende Hemmung erleidet. Nur im Schlafe fiele dieser Unterschied weg, da in diesem der Sehnerv sich wirklich im Zustande der Un-erregtheit befindet; und daher möchte es sich erklären lassen, daß im Traume die Gesichtsbilder den Tonbildern an Lebhaftigkeit und Frische nicht allein nicht nachstehen, sondern sie sogar übertreffen.

Einflußreicher als die beiden eben berührten Momente dürfte in-

dessen noch das folgende sein. Keine Art des Wahrnehmbaren können wir mit derselben Leichtigkeit und in gleicher Mannigfaltigkeit allein durch unsere leiblichen Organe ohne äußere Hülfsmittel produciren wie das Hörbare; um etwas Sichtbares hervorzubringen, gebrauchen wir, wenn wir von dem absehen, was wir durch die verschiedenen Stellungen unseres Leibes leisten können, doch wenigstens den Griffel. Dabei können wir das von uns selbst producirte Hörbare fortwährend ohne besondere Hülfsmittel auch selbst wieder wahrnehmen, während wir die meisten Bewegungen unseres Leibes für gewöhnlich nicht sehen, ja gerade die ausdrucksvollsten, am leichtesten und mannigfaltigsten zu producirenden, das Mienenspiel unseres Gesichtes nur durch künstliche Hülfsmittel selbst sehen können. Daher werden die Muskelgefühle, welche gewisse Bewegungen unserer Stimmorgane begleiten, und die Wahrnehmungen der durch sie hervorgerufenen Töne sich aufs genaueste compliciren, und die einen ohne die andern nicht zum Bewußtsein kommen können. Ja es ist sogar sehr wahrscheinlich, daß bei dem der Sprache fähigen Menschen und bei den Thieren, welche gehörte Töne nachzuahmen vermögen, eine unmittelbare Verbindung zwischen den nach den Stimmorganen gehenden motorischen und den sensibeln Fasern des Gehörnervens stattfindet, welche eine unmittelbare Uebertragung der entsprechenden Affectionen von diesen auf jene möglich macht; wenigstens läßt sich ohne eine solche Verbindung kaum der Nachahmungstrieb begreifen, welcher Kinder und jene Thiere zur Nachahmung des Gehörten veranlaßt. Freilich wird diese Verbindung bei dem lallenden Kinde nicht in der Vollständigkeit vorhanden sein, wie in dem der Sprache mächtigen Erwachsenen oder gar in dem geübten Sänger; der Mechanismus, durch welchen die Tonvorstellung auf die Nerven der Stimmorgane übertragen wird, mag er in der Einrichtung des Leibes beruhen oder der Mitwirkung der Seele bedürfen, ist eben ein Product der Entwicklung, wird durch vielfache Uebung erst ausgebildet; aber wäre nicht schon eine angeborene Anlage für ihn vorhanden, so wäre nicht einzusehen, warum nicht manche Thiere, welche hinsichtlich der sichtbaren Stimmorgane dem Menschen doch so nahe stehen sollen, der Sprache nicht eben so gut fähig sein sollten als dieser. Das Reproductionsbild eines Tones wird daher nicht allein in den sensibeln Fasern des Gehörnervens diejenige Affection hervorrufen, welche dem Hören des Tones entspricht, sondern auch in den motorischen der Stimmorgane die, welche bei weiterer Fortwirkung die Hervorbringung des Tones bewirken würde; ja es scheint mir hierbei in vielen Fällen sogar zu anfangenden Muskelcontractionen zu kommen. Dadurch wird die Hülfe, welche das

Tonbild von Seiten der physiologischen Resonanz empfängt, nicht allein verdoppelt, sondern die eine der hervorgerufenen Wirkungen ist auch von der Art, daß sie nur von Seiten der Seele bewirkt und nicht durch eine von Außen erregte Affection der Nervenfasern gestört werden kann. Die große Bedeutung des zuletzt hervorgehobenen Umstandes scheint mir namentlich daraus hervorzugehen, daß wenigstens der nicht musikalisch Gebildete sich vorzugsweise nur diejenigen Töne im Bilde vorzustellen vermag, welche er selbst hervorbringen kann, und andere nur in so weit und auf die Art, wie er sie mit Hülfe seiner Stimmorgane nachzuahmen vermag. Im Schlafe folgen die motorischen Nervenfasern den von der Seele ausgehenden Erregungen nur unvollständig oder gar nicht; im Traume fällt also die Hauptstütze der Tonbilder hinweg. Im Traume hören wir aber auch lange nicht so deutlich und lebendig als wir sehen, wenigstens scheint meine Selbstbeobachtung mir dieses zu lehren. Auch für die Gesichtsbilder suchen wir gern eine Stütze in den motorischen Fasern, indem wir das Vorgestellte in die Luft zeichnen oder doch die Bewegungen uns vorstellen, welche wir dazu nöthig hätten.

Die eben angeführten drei Momente sind wohl mehr als hinreichend, um den Vorzug der Tonbilder vor denen des Gesichtes zu erklären; es geht auch aus ihnen die Wichtigkeit des Hörens und Sprechens für unsere ganze geistige Entwicklung hervor, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann.

Nicht uninteressant ist die alte Streitfrage, ob es wirklich allgemeine Vorstellungen gebe, oder ob die sogenannten allgemeinen Vorstellungen nicht im Grunde nur die Vorstellungen von einzelnen Objecten seien, welche man willkürlich als Beispiele der ganzen Art oder Gattung ansieht. Für die Begriffe in unserm Sinne des Wortes muß die erste Frage, wie sich später leicht ergeben wird, unbedingt bejaht werden; mit den allgemeinen Reproductionsbildern oder Schematen verhält es sich dagegen allerdings etwas anders. Zuerst ist es klar, daß die einfachen Wahrnehmungen keiner Verallgemeinerung fähig sind: wir können uns keine Farbe vorstellen, welche zugleich roth und gelb, keinen Ton, welcher zugleich *c* und *g* ist. Der Umfang der Reproductionsbilder früherer einfacher Wahrnehmungen kann nicht weiter gehen, als es die etwaige Unbestimmtheit in ihnen zuläßt: die Wahrnehmungen von nahe an einander liegenden Nuancen des Blauen z. B. werden des in ihnen liegenden Gleichen wegen mit einander verschmelzen, während das Entgegengesetzte in ihnen sich gegenseitig hemmt; es wird so ein Reproductionsbild des Blauen möglich sein, in welchem der Unterschied jener Nuancirungen verschwunden ist, welches also gleich gut als eine Vorstellung von ver-

schiedenen Arten des Blauen gelten kann. Offenbar erstreckt sich aber diese Art der Verallgemeinerung nicht weit; sie würde z. B. unmöglich so weit gehen können, daß es zu einem Schema der Farbe überhaupt käme. Im strengen Sinne des Wortes vermögen wir auch nicht ein solches uns vorzustellen; es gibt aber psychische Gebilde, welche es einigermaßen ersetzen. Die Wahrnehmungen der einzelnen Farben gehen nämlich bekanntlich continuirlich in einander über; nach Maßgabe des in ihnen enthaltenen Gleichen werden sie daher zu einer Reihe mit einander verschmelzen. Indem nun eine dieser Farben zum Bewußtsein gelangt, wird die ganze Reihe nach den hier als bekannt vorausgesetzten Gesetzen der Vorstellungsreihen zum Ablaufen kommen. Diese Reihe ersetzt uns nun, so weit als nöthig, das Schema der Farbe überhaupt: indem wir die Farbe überhaupt uns vorstellen, wird nicht etwa ein Gebilde zum Bewußtsein kommen, in welchem das Verschiedene in den einzelnen Farben sich ausgleicht und nur das Gleiche in ihnen übrig geblieben ist — denn ein solches Gleiches in allen Farben ist in ihnen, rein als Wahrnehmungen und abgesehen von jeder begrifflichen Auffassung betrachtet, gar nicht vorhanden —, sondern wir stellen uns die verschiedenen Farben oder wenigstens einige von ihnen zu gleicher Zeit oder nach einander vor, und zwar so, daß das Bewußtsein rasch von der einen zur andern übergleitet. So wird auch das Schema des Flötentons oder der menschlichen Stimme nicht etwa eine Vorstellung sein, aus welcher die verschiedene Höhe, Stärke u. s. w. der einzelnen Töne rein ausgesondert ist, sondern ein Complex von verschiedenen Flötentönen oder menschlichen Lauten, so genau bestimmt, wie es die Verschmelzung der einander nahe liegenden zuläßt; ja in der Regel werden wir es bei der Vorstellung eines einzelnen Tones bewenden lassen, wenn nur die Möglichkeit gegeben ist, von ihr leicht zu der eines andern in jener Reihe liegenden überzugehen.

Bei zusammengefügten Vorstellungen kann es dagegen wirklich zur Bildung eines allgemeinen Schemas kommen, obgleich dieses doch immer aus so genau als möglich bestimmten, reproducirten Wahrnehmungen zusammengesetzt sein wird. Wer sich ein Dreieck vorstellt, der muß den Seiten und Winkeln desselben eine bestimmte Größe zutheilen: er wird nicht ein Dreieck gleichsam vor den Augen des Geistes schweben sehen können, welches zugleich spitz- und stumpfwinklig ist. Das vorgestellte Dreieck wird also eben so wenig ein Bild des Dreiecks überhaupt sein als das an die Tafel gezeichnete, und nur in sofern als solches gelten können, weil man seine einzelnen Stücke rasch verändern, das spitzwinklige z. B. in ein stumpfwinkliges übergehen lassen kann. Dagegen wird man sich allerdings ein Dreieck vorstellen können, ohne etwas darüber festzusetzen,

ob es mit der Kreide an der Tafel oder mit Bleistift auf dem Papiere gezeichnet ist, ohne sich also die Farbe seiner Seiten und seiner Fläche, die Dicke der Striche, mit denen es gezeichnet ist, u. s. w. mitvorzustellen. Es könnte räthselhaft erscheinen, welche reproducirte Wahrnehmungen in solchen Fällen zur Bildung des Schemas verwendet worden sind; es ist indessen so schwer nicht, hierüber Aufklärung zu erlangen.

Versuchen wir nämlich, das Dreieck uns als fertig vorzustellen, so wird es uns so leicht nicht gelingen, von jenen Nebenbestimmungen zu abstrahiren: wir werden z. B. das Dreieck mit der Kreide auf die Tafel gezeichnet erblicken und uns das Bild so genau ausgeführt vorstellen, als man derlei Dinge überhaupt aufzufassen pflegt. Wenn wir uns dagegen das Dreieck in der Luft schwebend, mit Linien von unbestimmter Farbe und Dicke gezeichnet vorstellen, werden wir es entstehen sehen z. B. so, als wenn ein ebenfalls nicht deutlich bestimmter Punkt den Umfang des Dreiecks durchläuft; es wird einem so sein, als wenn man mit dem Auge oder vielleicht auch mit dem Finger den Umfang des Dreiecks verfolgte. Es sind folglich die Reproductionsbilder gewisser Muskelbewegungen, welche das Schema des Dreiecks bilden; und zwar derjenigen, welche man nöthig hat, um das Dreieck zu zeichnen oder das fertige Dreieck mit Auge oder Tastsinn aufzufassen. Die Bewegungen des Auges sind aber die gleichen, das Dreieck mag mit dem Bleistift oder mit der Kreide gezeichnet sein; jene aus Muskelgefühlen zusammengesetzte Vorstellung kann also als Bild einer ganzen Reihe von Dreiecken dienen, welche in den erwähnten und andern Nebenbestimmungen von einander abweichen. Ja es wäre vielleicht möglich — obgleich es mir nicht recht gelingen will — auch das fertige Dreieck sich so vorzustellen, daß man von allen Nebenbestimmungen abstrahirt und bloß die geometrische Gestalt ins Auge faßt: die Bilder von den einzelnen Punkten des Dreiecks fallen auf verschiedene Stellen der Netzhaut; die Wahrnehmungen von den einzelnen farbigen Punkten, welche es bilden, werden daher von verschiedenen Localzeichen begleitet, und aus den Wahrnehmungen von diesen Localzeichen könnte vielleicht ein Bild eines Dreiecks zusammengesetzt werden, welches gleich gut auf Dreiecke von verschiedener Färbung u. s. w. paßte.

Es wären also zunächst die geometrischen Schemata, welche in Wahrheit Vorstellungen von größerm Umfange genannt werden dürfen: sie enthalten nur die Reproductionsbilder der Bewegungen — genauer der sie begleitenden Muskelgefühle —, durch welche die geometrischen Gebilde dargestellt oder aufgefaßt werden, oder sind auch vielleicht nur aus denen von Localzeichen zusammengesetzt; die durch sie gegebenen Umriffe

fönnen daher auf diese oder jene Weise weiter ausgeführt und bestimmt werden. Da die jene Bewegungen bewirkenden Nervenaffectionen rein von Seiten der Seele hervorgerufen werden können; da das, was wir Muskelgefühle genannt haben, theils die jene Nervenaffectionen hervorruhenden Zustände der Seele, theils unmittelbare Rückwirkungen derselben sind; da ferner wegen des successiven Vorstellens die Hemmung zwischen den einzelnen Elementen jener Schemata nicht so nachtheilig einwirkt: so werden sich jene geometrischen Schemata ähnlicher Vorzüge erfreuen, als die sind, welche wir früher den Tonbildern vindicirt haben. Es ist übrigens leicht zu sehen, daß eine der beschriebenen Vorstellungsweise ähnliche auch bei andern als den geometrischen Schematen eintreten könne. Wenn wir z. B. vier Dinge mit den Augen überschauen, so wird das gleichmäßige Fortschreiten des Auges viermal unterbrochen, viermal wird das Auge an einer bestimmten Stelle einen Augenblick festgehalten; und dieses tritt auf gleiche Weise ein, die gezählten Dinge mögen sein was sie wollen; es kann sich auf gleiche Weise beim Tasten, ja auf ähnliche Weise beim Hören wiederholen. Wir gewinnen so das Schema der Anzahl Vier, dessen Wahrnehmungsinhalt darin besteht, daß das gleichmäßige Fortschreiten des Auges oder auch des Fingers viermal unterbrochen wird, daß sie viermal hinter einander einen Augenblick ruhen. Man kann ganz von dem abstrahiren, wodurch dieser Stillstand bewirkt ist, und in dem Schema der Anzahl kommt daher nichts von der Beschaffenheit der gezählten Einheiten vor. So kann man sich auch ein Schema von einem bestimmten Rhythmus vorstellen, in welchem nichts mehr enthalten ist von den einzelnen Wahrnehmungen, welche in tactmäßiger Folge aufgetreten sind, und gewiß werden sich noch manche ähnliche Beispiele auffinden lassen, in denen allgemeine Vorstellungen auf ähnliche Weise zu Stande kommen.

Noch auf eine andere Weise können Reproductionsbilder einen größern Umfang gewinnen. Es ist schon oben darauf hingewiesen, wie unbestimmt und schwankend sie meistens sind und wie wenig bis ins Einzelne ausgeführt Ihre einzelnen Elemente sind aber nicht hinreichend innig mit einander verschmolzen oder complicirt, und es werden daher nie alle in der ursprünglichen Anschauung enthaltenen Elemente wieder zum Bewußtsein kommen, einzelne von ihnen werden immer eine theilweise oder totale Hemmung erleiden. Wer sich ein bestimmtes Haus vorstellt, wird vielleicht sich der Zahl der Fenster, gewiß nicht der Zahl der Dachziegel erinnern; er wird in der Vorstellung an die Wand des Hauses ein Fenster setzen, aber es unbestimmt lassen, wie oft dieß Segen wiederholt werden müsse; er wird ferner schwanken, an welcher Stelle

der vorgestellten Wand es seinen Platz haben müsse, es bald weiter hier, bald weiter dahin rücken. Was so wider unsern Willen geschieht, kann auch absichtlich geschehen: wer sich das Schema eines Hauses vorstellen will, setzt in seinem Bilde an irgend eine Stelle der Wand ein Fenster, denkt dabei allerdings daran, daß diese Sezung öfter wiederholt werden müsse, vollzieht aber diese Wiederholung in Wirklichkeit nicht und läßt es daher auch unbestimmt, wie oft sie geschehen soll; er gewinnt also ein Schema, welches auf viele einzelne Häuser paßt. Dabei setzt man häufig statt der Elemente, welche eigentlich in das Bild aufgenommen werden sollten, andere bedeutungslose Zeichen, für welche man dann leicht dieses oder jenes der wirklichen Elemente substituiren kann. So stellt man sich z. B. in dem angeführten Beispiele statt der Fenster schwarze Flecke vor, von denen man dann leicht zu der Vorstellung eines so oder anders gestalteten Fensters übergehen kann. Durch diese Unbestimmtheit und Veränderlichkeit gewinnen die Bilder an Umfang, wenn sie auch selten den Grad von Allgemeinheit erlangen, welchen sie haben sollten. Uebrigens mag hier noch bemerkt werden, daß wir im Ganzen selten zu den eigentlichen Reproductionsbildern übergehen und bei ihnen verweilen; daß wir in der Regel statt ihrer gleich die Begriffsanfänge und ihre Zeichen setzen.

Das Vorhergehende bezieht sich zunächst nur auf die Vorstellungen von dem, was außer uns ist. Es muß nun auch noch der Vorstellungen von demjenigen erwähnt werden, was in uns ist und geschieht, mehr um eine auszufüllende Lücke hier anzudeuten, als weil wir eben viel darüber zu sagen hätten. Die Wahrnehmungen und Anschauungen von unsern innern Zuständen und den Ereignissen in uns sind im Grunde nichts von jenen Zuständen und Ereignissen Verschiedenes: sie sind im Grunde nur das sie begleitende oder richtiger in ihnen liegende Bewußtsein von ihnen. Damit dieses Bewußtsein zu einer Anschauung werde, muß nur noch hinzukommen, daß der Zustand oder das Ereigniß auf unser Ich bezogen und doch zugleich von ihm unterschieden wird: wir müssen sie als etwas auffassen, was wir sind oder haben, thun oder leiden u. s. w. Eine ausführlichere Erörterung über sie wird daher nicht möglich sein, ohne eine Auseinandersetzung über das Ich, und — da sowohl die innern Ereignisse immer von Gefühlen und Bestrebungen begleitet sind, als auch die Vorstellung des Ichs nicht so hervortreten würde, wenn wir nicht fühlende und wollende Wesen wären — ohne eine Theorie des Fühlens und Wollens. Reproductionsbilder von dem, was in uns ist und geschieht, werden nur zu Stande kommen können, wenn wir die abzubildenden Zustände und Ereignisse selbst wieder in uns, wenn auch

gleichsam nur in verjüngtem Maßstabe, reproduciren. Da dieses aber in der Regel seine Schwierigkeiten hat, so werden wir noch häufiger als bei den Reproductionsbildern vom Außern uns mit der Erinnerung an begleitende Umstände, z. B. an die äußern Ursachen oder Folgen der innern Ereignisse, an Zeichen und Namen begnügen, überhaupt an die Stelle der anschaulichen eine mehr begriffliche Auffassung treten lassen. So werden wir uns wohl erinnern, daß dieses oder jenes uns Vergnügen oder Schmerz gemacht hat, ohne doch diese Gefühle uns eigentlich vorstellen zu können, wenn wir nicht unsere ganze frühere Gemüthslage in uns zurückzurufen vermögen.

Wir wenden uns jetzt zur nähern Betrachtung der Begriffe. Es ist schon oben gesagt, daß, wenn wir einen Begriff denken wollen, wir zunächst das Wort oder dergl. uns vorstellen, was ihn bezeichnet; es ist aber auch schon bemerkt, daß es hierbei sein Bewenden nicht haben könne; es muß also nachgewiesen werden, was noch hinzukommen müsse, wenn von einem Denken des Begriffs die Rede sein soll. Wer an ein Dreieck denkt, wird nicht allein jenes Wort sich vorstellen; er wird wenigstens auch daran denken, daß das Dreieck drei Winkel, drei Seiten, drei Ecken hat; vielleicht auch, wenn er mit der Geometrie nicht ganz unbekannt ist, daß die Winkelsumme zwei Rechte beträgt, daß diese oder jene Stücke zur Bestimmung des Dreiecks hinreichen, daß die Hälftungslinien der Winkel sich in einem Puncte schneiden, u. s. w. Es ist leicht zu erkennen, was hier geschieht: wer den Begriff des Dreiecks denkt, der bleibt nicht bei dem Dreiecke selbst stehen, sondern er geht von ihm zu andern Vorstellungen: Drei, Ecke, Seite, Winkel u. s. w. über; er faßt auf, was das Dreieck ist und hat, in welchen Verhältnissen es steht; in andern Fällen, was die Dinge thun oder leiden. Wer einen Begriff denkt, der faßt also die Beziehungen auf, in welchen sein Object zu andern Objecten, oder die Vorstellung selbst zu andern Vorstellungen steht.

Das eigentliche Wesen der Begriffe wird deutlicher hervortreten, wenn wir die allmälige Ausbildung derselben ins Auge fassen. Obgleich nun das Wesen des Begriffs keineswegs in seiner Allgemeinheit besteht, indem es ja auf der einen Seite allgemeine Schemata gibt, auf der andern Seite Begriffe von Objecten, welche nur in einem einzigen Exemplare existiren: so werden wir uns doch hier auf allgemeine Begriffe beschränken dürfen, da wir selten alle Beziehungen so vollständig bei einander haben werden, daß sein Object eben nur ein einziges sein könnte. Wenn mehrere Vorstellungen ein gemeinsames Element enthalten, so werden die in allen gleichen Bestandtheile mit einander verschmelzen können, und so eine Verbindung zwischen den Vorstellungen selbst bewerkstelligen; die

eine wird von der andern beim Bewußtwerden Hülfe empfangen, und so wird überhaupt leicht das Bewußtsein von einer jener Vorstellungen auf die andere, oder von dem gemeinschaftlichen Element auf jede von ihnen und umgekehrt hinübergleiten. Bei der wirklichen Bildung der Begriffe wird jenes bindende Element in der Regel der den verschiedenen Objecten zukommende gemeinsame Name sein: dem Kinde wird gesagt, dieses, das und das ist ein Dreieck — oder auch ein Baum, ein Haus. Bei dem Worte Dreieck wird jetzt das Kind noch nicht **das** Dreieck denken, wohl aber sich **ein** Dreieck vorstellen, nämlich eins von den vielen, welche es früher gesehen hat; und sein Vorstellen wird leicht von dem einen Dreiecke zum andern, z. B. von einem spitzwinkligen zu einem stumpfwinkligen übergehen. Das Kind hat bis jetzt noch nicht den Begriff des Dreiecks, auch nicht einmal den Anfang dazu; wohl aber hat es einen Punct gewonnen, von welchem die Bildung des Begriffs seinen Ausgang nehmen kann.

Nun werde dem Kinde gesagt oder es sage sich selbst: das Dreieck hat drei Ecken, drei Seiten, drei Winkel u. s. w.; die Begriffe Drei, Ecke, Seite u. s. w. sind vielleicht schon weiter ausgebildet oder werden auch noch durch ähnliche Aggregate von Vorstellungen wie das Dreieck repräsentirt. Bei der Reproduction des Wortes Dreieck kann jetzt zweierlei geschehen: das Bewußtsein kann hinübergleiten zu den Bildern von den einzelnen Dreiecken; es kann aber auch hinübergleiten zu den Vorstellungen Drei, Ecke u. s. w. oder den sie bezeichnenden Namen; es können dadurch die Beziehungen vorgestellt werden, in denen das Dreieck zu jenen andern Objecten und Begriffen steht. Das Kind wird jetzt einen Begriff vom Dreiecke haben: es wird bei diesem Worte noch an etwas Anderes denken können als an die einzelnen Objecte des Begriffs, nämlich eben an die schon aufgefaßten Beziehungen desselben zu andern Vorstellungen. Je mannigfaltiger und inniger die Verbindungen zwischen dem durch das Wort Dreieck zusammengehaltenen Vorstellungssaggregat und andern wird, je mehr Beziehungen in dem durch die Vorstellung des Wortes „Dreieck“ repräsentirten Punct zusammenlaufen: desto leichter wird es möglich sein, daß das Bewußtsein vom Worte Dreieck zu jenen andern Vorstellungen hinübergleitet, ohne die der einzelnen Dreiecke zu berühren, desto abstracter wird der Begriff des Dreiecks werden. Insofern die Vorstellung des Wortes Dreieck in allen den Verbindungen steht, durch welche jene Beziehungen gedacht werden können, insofern hat der Begriff des Dreiecks einen logischen Inhalt; insofern die Vorstellung des Wortes oder dessen, was seine Stelle ersetzt, mit den Bildern der einzelnen Dreiecke complicirt ist, besitzt er einen anschaulichen Gehalt.

Vollendet wäre der Begriff, wenn sein Inhalt vollständig beisammen wäre; d. h. wenn alle diejenigen Verschmelzungen und Complicationen, welche sämmtlichen möglichen Beziehungen des Begriffs entsprechen, wirklich zu Stande gekommen wären. Der vollendete Begriff ist also ein Ideal, welchem man sich wohl annähern, den man aber nie erreichen kann. Eine Vorstellung für sich allein ist nie ein Begriff, sondern sie wird erst zu einem solchen, wenn sie in ihren Beziehungen zu andern Vorstellungen aufgefaßt wird; sie ist in sofern ein Begriff, als sie den Mittelpunkt bildet, in welchem eine große Zahl von Beziehungen zusammenläuft.

Die große Wichtigkeit der Begriffe für unsere geistige Ausbildung ergibt sich hieraus mit leichter Mühe. Alles, was wir Lebensklugheit, wissenschaftliche oder praktische Gewandtheit, kurz Verstandesbildung nennen, besteht eben zum großen Theil in den Beziehungen, in welche wir unsere Vorstellungen zu einander gesetzt haben, in der größern oder geringern Leichtigkeit, mit welcher wir ihnen gemäß von einer zur andern übergehen können. Wer aus den Ereignissen a, b, c auf das Eintreffen des Ereignisses d einen Schluß macht, aus dem Dasein von a, b, c des von d vermuthet, der muß eben die Vorstellung von d mit denen von a, b, c in seinem Geiste in eine solche Verbindung gebracht haben, daß er d als eine nothwendige Folge oder Bedingung von a, b, c betrachtet. Ohne hinreichende Verstandesbildung ist aber eine vernünftige Ueberlegung unmöglich, und außerdem ist auch unsere gemüthliche, unsere ästhetische und sittliche Bildung nichts weniger als von ihr unabhängig. Muß aber die ganze Reihe der Bilder, welche einem Begriffe zur Grundlage dient, oder auch nur eins von ihnen in seiner ganzen anschaulichen Ausführlichkeit zum Bewußtsein gebracht werden, ehe man von ihm zu einer andern mit ihr in Beziehung stehenden ähnlichen Gruppe übergeht, so wird die aus dem gleichzeitigen Bewußtwerden so vieler Elemente entstehende Hemmung so bedeutend sein, daß man unmöglich beide zugleich vorstellen, und daher auch nicht von der einen zur andern der zwischen ihnen stattfindenden Beziehung gemäß übergehen kann. Ein jedes Denken würde bald ins Stocken gerathen, es würde unmöglich sein, eine auch nur einigermaßen ausgedehnte Gedankenreihe zu verfolgen. Ganz anders aber verhält es sich, wenn es nur die Wort- oder andern Zeichen sind, welche zum Bewußtsein gebracht zu werden brauchen: sie nehmen — um es so auszudrücken — wenig Raum im Bewußtsein ein; zwischen den Vorstellungen von den Zeichen finden aber die den Beziehungen zwischen den Begriffen entsprechenden Verbindungen statt; man wird ihnen gemäß von einem Zeichen zum andern übergehen und nur da, wo es durchaus nöthig ist, von den Zeichen zu den mit ihnen complicirten Reproduc-

tionsbildern, diesen Uebergang aber, bei wirklich gehaltvollen Begriffen, jeden Augenblick mit Leichtigkeit machen können. Es verhält sich hier ähnlich wie beim Buchstabenrechnen: wer bei jedem Buchstaben sich erst noch diese oder jene Zahl vorstellen muß, der wird beim Anblick von $(a + b) \cdot c$ kaum daran denken, daß er dafür auch $a \cdot c + b \cdot c$ setzen könne; der geübte Rechner geht dagegen nach den ihm geläufigen Beziehungen von einer Formel zur andern über, ohne in der Regel daran zu denken, daß er es mit Zahlen zu thun hat, und wird endlich zu Ergebnissen gelangen, zu denen er, wenn er immer die Bilder bestimmter Zahlen mitgeschleppt hätte, nie gekommen sein würde. Die Begriffe und ihre Zeichen haben gewissermaßen den Nutzen des Papiergeldes, welches von einer Hand in die andere übergehen kann, ohne daß es nöthig wäre, die Metallmassen, welche sie repräsentiren, selbst in Bewegung zu setzen. Die Zeichen sind aber den Begriffen durchaus wesentlich, denn ohne sie würden die wirklichen psychischen Gebilde mangeln, welche den Beziehungen gemäß mit einander verbunden sind; es würden die Centra fehlen, an welche einerseits die anschaulichen Bilder, anderseits die Beziehungen sich ansetzen können. Wer sich dessen erinnert, was oben über die Vorzüge der Tonbilder vor allen übrigen Reproductionsbildern gesagt ist, der wird leicht einsehen, daß — wenige Ausnahmefälle abgerechnet — unser Denken ein innerliches Sprechen ist, und daß wir mit jenem nicht weit kommen würden, wenn es nicht an diesem eine fortwährende Stütze fände; er wird begreifen, welchen gewaltigen Einfluß es auf unsere ganze geistige Ausbildung haben muß, ob wir in dieser oder jener Sprache denken, wie weit derjenige, welcher zur Sprache unfähig ist, hinter dem ihrer Mächtigen zurückbleiben muß. Daß in der Allgemeinheit der Begriffe ebenfalls ein mächtiges Förderungsmittel der Bildung liegt, indem durch sie die einmal gewonnenen Erkenntnisse einen weitem Umkreis der Anwendung finden, braucht wohl eben nur angedeutet zu werden.

Häufig werden aber auch die Begriffe auf eine andere Weise gewonnen, als es oben vorausgesetzt ist: man empfängt nämlich zunächst nur das Wort für den Begriff, ohne daß auf die anschaulichen Bilder hingewiesen wird, welche in seinem Umfange liegen. Das Wort wird dann aber in der Sprache des Umgangs oder der Wissenschaft gebraucht, und dadurch geräth die Vorstellung von ihm allmählig in diejenigen Verbindungen, welche den Beziehungen des Begriffs entsprechen. Der Begriff erhält so allmählig einen Inhalt, ohne gleichzeitig einen anschaulichen Gehalt zu gewinnen; er bleibt leer, bis vielleicht später durch Anwendung auf besondere Fälle die Lücke ausgefüllt wird. Es wird dieses namentlich der Fall sein bei solchen Begriffen, deren Objecte nicht so leicht zur An-

schauung zu bringen sind; z. B. bei dem des Rechts, der Tugend, bei denen von unsern innern Zuständen, zum Theil also gerade bei denjenigen Begriffen, welche für uns die höchste Bedeutung haben.

In manchen Fällen ist nun freilich die Bildung leerer Begriffe gar nicht zu umgehen: es gibt solche, bei denen die Anschauungen, welche ihnen einen Gehalt geben könnten, geradezu unmöglich sind. Hierher gehört z. B. der Begriff der Kraft: er wird bestimmt durch die Angabe, daß sie die Ursache einer Veränderung in der Geschwindigkeit oder Richtung der Bewegung eines Körpers sein soll, daß sie eine solche bewirkt, wenn sie nicht etwa durch eine entgegenstehende daran gehindert wird; er wird dann noch näher bestimmt durch die Verhältnisse, welche zwischen ihr und der Richtung und Größe der dem Körper gegebenen Geschwindigkeit stattfinden sollen. Ferner gehört hierher der Begriff des Unendlichkleinen, des Atoms, der Monade u. s. w. Die Leerheit des Begriffs macht sich aber auch in solchen Fällen auf eine unangenehme Weise fühlbar, und man sucht, da man die eigentlich unter jenen Begriff fallenden Anschauungen nicht herbeischaffen kann, ihnen wenigstens durch symbolische Darstellungen eine Art von anschaulichem Gehalt zu verschaffen: man stellt sich die bewegenden Kräfte den menschlichen Strebungen analog vor oder bezeichnet sie durch gerade Linien; statt des Unendlichkleinen nimmt man ein sehr Kleines u. s. w. Wir haben aber auch den Gang der Ausbildung nie so in unserer Gewalt, als daß wir — oder unsere Zöglinge — nicht in unzählig vielen andern Fällen das Zeichen ohne die Sache empfangen und gebrauchen, in leeren Begriffen denken und so Anweisungen auf nirgends vorhandene Güter einnehmen und ausgeben sollten. Vor allen Dingen muß man sich aber vor dem Glauben hüten, daß man dem angegebenen Fehler durch Definitionen abhelfen könne: diese vermögen zwar den Begriffen einen Inhalt zu verschaffen, aber nicht das, was ihnen eben fehlt: einen anschaulichen Gehalt.

Unbrauchbar sind zwar leere Begriffe nicht — das zeigen schon die oben angegebenen Beispiele, und man hat die $\sqrt{-1}$ lange Zeit mit Vortheil beim Rechnen benutzt, ehe man sie zu construiren verstand; gar mancher weiß sich auch mit Wechselreiterei in Wissenschaft und Leben trefflich durchzuhelfen —; aber unfruchtbar sind sie in doppelter Beziehung. Zuerst lassen sie uns bei der Anwendung auf die Wirklichkeit im Stich; denn die beruht eben darauf, daß uns bei dem allgemeinen Zeichen die Bilder des Wirklichen und bei diesen jene einfallen, und daß es uns dadurch möglich wird, die zunächst an die Zeichen angeknüpften Beziehungen auf das Wirkliche zu übertragen. Jener leichte Uebergang von den Zeichen oder — wie wir auch sagen können — aus dem Reich

der Begriffe in das des Wirklichen wird nur dann möglich sein, wenn die Zeichen mit den Erinnerungsbildern von den Anschauungen des Wirklichen aufs Engste complicirt sind. Zweitens werden aber auch die leeren Begriffe in sofern unfruchtbar sein, als es nicht möglich ist, aus ihnen neue Beziehungen zwischen den Begriffen herzuleiten, wenigstens dann nicht; wenn diese mehr sind als Folgerungen aus den schon bekannten; denn wo sollten solche wahrhaft neue Beziehungen ihre Begründung finden, als eben in dem anschaulichen Gehalt der Begriffe? Eine weitere Ausarbeitung der mitgetheilten Erkenntnisse wird bei leeren Begriffen wohl möglich sein, aber keine Gewinnung wahrhaft neuer: wer nur den Wortlaut der geometrischen Sätze im Kopfe hat, wird zwar hier und da den schon bekannten einen Zusatz hinzufügen können; aus dem Satze über die Winkel des gleichschenkligen Dreiecks wird er z. B. den über die des gleichseitigen herleiten können; aber er würde nicht weit kommen, wenn er sich nicht von Zeit zu Zeit die betreffenden Figuren zeichnete oder wenigstens gezeichnet vorstellte. Als ein dritter Punkt ließe sich vielleicht noch namhaft machen, daß die Begriffe ohne Verbindung mit anschaulichen Bildern und ohne die Beziehungen, in welche sie gerade dadurch mit dem Nervensystem treten, gleichsam zu wenig psychische Masse besitzen: sie können ohne die ihnen von dorthier kommende Hülfe den hemmenden Kräften nicht genugsam widerstehen, werden daher zu rasch aus dem Bewußtsein verdrängt und nicht zu herrschenden Vorstellungen sich ausbilden; das Interesse an der Beschäftigung mit ihnen wird bald erlahmen. Selbst bei denjenigen Begriffen, welche der Natur der Sache nach leer bleiben müssen, ist es daher nothwendig, sie wenigstens mittelbar mit anschaulichen Bildern in Verbindung zu bringen. Wer den Begriff der Kraft nur durch obige oder meinetwegen auch durch irgend eine bessere Definition kennt, für den wird er so gut als gar nicht vorhanden sein; erst wenn er ihn vielfach auf besondere Bewegungen angewendet hat, wird er für ihn Kraft und Leben gewinnen.

In dem Vorigen war eigentlich nur von der Aufnahme solcher Begriffe die Rede, welche Andere schon vor uns gebildet hatten; irgendwann und in-irgend einem Kopfe muß aber jeder Begriff auch zum ersten Male gewonnen sein. Die Bildung eines wahrhaft neuen Begriffs kann auf doppelte Weise geschehen: auf speculativem Wege, indem man die Beziehungen verfolgt, welche von schon vorhandenen Begriffen ausgehen, und dabei auf Centralpuncte stößt, in welche sie zusammenlaufen und welche bedeutsam genug erscheinen, um sie als besondere Begriffe festzustellen; auf empirischem Wege, indem Reproductionsbilder, welche ein gemeinsames Element enthalten, durch dieses mit einander sich

verbinden, und indem dann weiter die den mit einander verbundenen Vorstellungen gemeinsamen Beziehungen festgestellt werden. Für die Bildung neuer Begriffe auf speculativem Wege bieten die einzelnen Wissenschaften genug Beispiele dar, in denen die Weise der Entstehung klar vor Augen liegt — ich erinnere nur an den Begriff des Negativen und Imaginären, der Gravitation u. dgl. m. —; dagegen ist die Neubildung auf empirischem Wege meistens in Dunkel gehüllt: die Erfinder oder Entdecker neuer Begriffe werden, wenn sie diesen Weg eingeschlagen haben, sich häufig selbst kaum Rechenschaft zu geben wissen, wie sie zu ihnen gelangt sind, ja die Entstehung vieler von ihnen und nicht gerade der unwichtigsten datirt sich aus der Urgeschichte der Menschheit her. Die Zusammenstellung empirischer Anschauungen zu einem neuen Begriff geht natürlich bei weitem nicht so leicht von Statten als die Aufnahme solcher, welche von Andern schon fertig gebildet sind: bei diesen liegt in dem gemeinschaftlichen Zeichen das Element klar vor Augen, was die verschiedenen Anschauungen zu einem Complex vereinigt. In den meisten Fällen geht die Aufstellung gewisser — freilich nicht immer klar erkannter und noch viel weniger in Worten ausgesprochener — Urtheile der Bildung jener Vorstellungskomplexe voraus. So wird gewiß auch nicht der erste Anfang zur Bildung des Begriffs vom Dreiecke vorhanden gewesen sein, ehe man die Bemerkung gemacht hatte, daß sowohl dieses wie jenes Dreieck drei Ecken besitzt: das gemeinsame Merkmal der drei Ecken war eben das verknüpfende Element, welches die Veranlassung zur Zusammenstellung der einzelnen Dreiecke gab. Der Begriff des Kreises würde nicht entstanden sein, wenn nicht bei Kreisen und kreisähnlichen Figuren das Auge sich unwillkürlich auf den Mittelpunkt richtete, und man dann leicht die Bemerkung machen konnte, daß die Punkte des Umfangs gleich weit vom Mittelpunkt entfernt sind. Die Grundlage des Begriffs der Farbe könnte allerdings dadurch sich gebildet haben, daß die Bilder der einzelnen Farben ihrer größern oder geringern Aehnlichkeit nach mit einander verschmolzen wären und so die Farbenreihe gebildet hätten; viel wahrscheinlicher ist es mir aber, daß die gemeinsame Beziehung, in welcher die Farben zu den Körpern stehen, daß sie nämlich die Oberfläche derselben gleichsam bedecken, die erste Veranlassung zu ihrer Zusammenstellung gegeben hat. Aber gerade die Bildung der einfachsten Begriffe kann nicht dadurch eingeleitet sein, daß man in den unter sie fallenden Objecten gewisse gemeinsame Merkmale (im logischen Sinne des Wortes) erkannt hat; denn es fehlen eben die noch einfacheren Begriffe, welche als solche dienen könnten. In solchen Fällen mögen oft ganz außerwesentliche Dinge die Bildung des Begriffs eingeleitet haben; so mag zur Zusam-

menstellung der verschiedenen geraden Linien unter einen Begriff der stand bewogen haben, daß sie alle mit einer gespannten Schnur be werden können. Gewiß ist wenigstens der Bildung dieses Begriffs das Urtheil vorausgegangen, daß die Gerade in allen ihren ungleiche Richtung besitzt; denn sicher ist der Begriff der geraden Linie erste gewesen, und der der Richtung erst aus diesem abgeleitet.

Es würde die Grenzen dieses Aufsatzes weit überschreiten, wenn wir die Entstehungsgeschichte auch nur der wichtigsten unserer Begriffe hier darstellen wollten; Schreiber dieses würde dem von Herbart seinen Nachfolgern hierin Geleisteten auch nicht einmal etwas Bedeutsames hinzufügen können. Wir schließen daher diesen Aufsatz, nachdem wir eine andere Frage mehr angeregt als beantwortet haben.

In dem Vorigen wurden zwar die Geistesthätigkeiten keineswegs nach materialistischer Anschauung als Functionen leiblicher Organe gefaßt, es wurde indessen die innige Verbindung zwischen den Theilen der Seele und denen des Leibes in vollem Maße anerkannt. Es ist das abstracteste Denken kann nicht von Statten gehen ohne an sinnliche Zeichen zu haften, und das Vorstellen dieser ist nicht möglich ohne entsprechende Nervenaffectionen. Es fragt sich nun, was geschieht, wenn die Seele aus ihrer Verbindung mit dem Leibe gerissen ist, wenn also die Gänge in der Seele in den entsprechenden des Leibes keine Stütze mehr finden.

Denkbar wäre es allerdings, daß, nachdem die regelrechte Verbindung mit dem Leibe aufgehoben und die Seele der regellosen Einwirkung der Elemente anheimgegeben ist, durch die von diesen ausgehenden Wirkungen alles in der Seele schon Vorhandene niedergedrückt wird. Aber dieses Niederdrücken würde wie im irdischen Leben sicher nur Hemmung, nicht eine gänzliche Vernichtung sein; das Gehemmte wird, wenn jene äußern, störenden Verhältnisse aufhören, wieder zum Vorschein kommen. Es ist sogar wahrscheinlich, daß das, was von jenen regellosen Einwirkungen zurückbleibt, in Vergleich mit dem schon von jeher in der Seele Vorhandenen von geringer Mächtigkeit ist, und daß, wenn es nicht durch die Fortdauer der Beziehungen zwischen der Seele und andern Wesen in gleichsam sinnlicher Frische aufrecht gehalten, den Gewinn aus unserm jetzigen Leben nur wenig vermehrt oder trübt. Jedenfalls würde es aber nicht zur Bildung eigentlicher Anschauungen, zu Erfahrungen und Erlebnissen kommen, denn ist es erforderlich, daß durch den Leib gleichsam die Berührung zwischen der Seele und der Außenwelt vergrößert wird, daß die funktreiche Einrichtung desselben die Eindrücke von einander getrennt, zugleich aber mit einander verbunden und geordnet werden.

Bliebe die Seele sich selbst überlassen, ohne daß durch ihr Zusammentreffen mit andern Wesen bedeutende Veränderungen in ihr hervorgerufen würden, so würde allerdings fürs erste keine absolute Ruhe eintreten: die einmal in der Seele vorhandenen Vorstellungen werden zum Bewußtsein streben; manche von ihnen, welche längst aus der Erinnerung verschwunden waren, weil sie die ihnen entsprechenden leiblichen Zustände nicht hervorzurufen vermochten, würden wieder zur Wirksamkeit gelangen. Aber das Leben der Seele würde nur ein nebel- und schattenhaftes sein; denn wegen der mangelnden leiblichen Resonanz würde den Vorstellungen auch diejenige Frische fehlen, welche unsere Erinnerungsbilder besigen; sie würden ferner in den von ihnen bewirkten leiblichen Affectionen keine Stütze finden und daher andern andrängenden Vorstellungen bald weichen müssen; es würde daher kaum ein klares und deutliches Vorstellen möglich sein. Manche Vorstellungen, welche als psychische Zustände nur von geringer Stärke sind und ihre Wirksamkeit vorzugsweise den begleitenden leiblichen verdanken, würden so gut wie ganz verschwunden sein. Dabei würde sich der Gedankenkreis auf die in dieser Welt gewonnenen Erlebnisse beschränken und eine wesentliche Erweiterung desselben kaum möglich sein. Weil aber die äußern Einwirkungen fehlen, welche den von Innen erregten Gedankenlauf unterbrechen, ihm neue Richtungen anweisen und neuen Schwung verleihen, so würden die Vorstellungen sich allmählig einem Gleichgewichtszustande nähern, in welchem keine bedeutende Veränderung mehr eintritt, in welchem entweder sehr viele Vorstellungen, die eine stark, die andere schwach, neben einander im Bewußtsein schweben, oder eine Vorstellungsmasse alle andern niedergedrückt hat und nun ohne sich zu ändern den Platz behauptet. Alle Veränderungen im Bewußtsein, und damit auch wohl Gefühle und Bestrebungen würden verschwinden; die Starrheit des Todes, wenn auch nicht der Zustand der Bewußtlosigkeit würde sich der Seele bemächtigen.

Soll es also zu einer Fortdauer der Seele nach dem Tode kommen, wie wir sie uns gewöhnlich denken und wie sie uns allein interessirt, so muß unsere Seele auch einen neuen Leib empfangen, der, so verschieden er auch von unserm jetzigen sein mag, doch im Wesentlichen der Seele dieselben Dienste wie dieser leistet. Allmählig wird sich die Seele diesen neuen Leib auch in sofern dienstbar machen, daß die Erinnerungen aus diesem Leben, wenigstens die, welche vorzugsweise in psychischen Zuständen ihre Stütze haben, mit Leichtigkeit auch in jenem neuen Leibe die ihnen entsprechenden Zustände hervorrufen und so durch eine neue leibliche Resonanz ihre frühere Frische und Stärke wieder gewinnen. Erst dann wird die Erinnerung an unser früheres Leben wiederkehren, dann wenig-

stens erst wieder frisch und lebendig werden; erst durch den neuen Leib wird aber auch unser Geist durch neue Erlebnisse zu höhern Stufen des Daseins übergehen können. Sind die hier gemachten Voraussetzungen richtig, so findet in ihnen die kirchliche Lehre von der Auferstehung des Leibes eine wissenschaftliche Begründung; ohne sie würde es wohl eine Fortdauer, aber kein Fortleben nach dem Tode geben; und alle Gründe, welche uns zur Annahme des letztern nöthigen, nöthigen uns auch zur Annahme einer der kirchlichen Lehre wenigstens ähnlichen. Ob jene Anerkennung eines neuen Leibes gleich nach dem Tode vor sich geht, ob erst nach einem langen Fortschlafen oder Fortträumen unserer Seele durch einen neuen Leib ein neues kräftiges Leben möglich gemacht wird: darüber zu entscheiden, fehlt es wohl an allen wissenschaftlichen Motiven; die Beantwortung dieser Frage liegt nicht im Bereich des Wissens, sondern in dem des Glaubens; auf sie kann daher auch hier nicht weiter eingegangen werden.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die erste Gelehrtenschule reformirten Glaubensbekenntnisses in Deutschland oder Geschichte des Pädagogiums zu Heidelberg unter dem Kurfürsten Friedrich III. von der Pfalz in den Jahren 1565—1577 von Joh. Fr. Haug. Heidelberg 1855.

Die Zeit der Reformation hat wie für die Kirche so auch für die Schule eine Neugestaltung mit vielen und wichtigen Veränderungen mit sich geführt. Die reformirte Kirche, auf die wir hier besonders Rücksicht nehmen, hat nicht allein im westlichen, besonders im südwestlichen Deutschland und in Brandenburg, sondern auch in der Schweiz, Frankreich, Holland, Schottland und zum Theil in Polen und Ungarn das geistige und wissenschaftliche Leben und das Schulwesen so angeregt und erneuert, daß ihre Verdienste nicht genug anerkannt werden können. Die reformirte Kirche ist besonders im sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderte, um unserer Tage nicht zu gedenken, angefeindet, nicht allein von dem Katholicismus, sondern auch von dem Lutherthume. Unter den Gegenden Deutschlands, wo das reformirte Glaubensbekenntniß waltet, ragt besonders die Pfalz und Heidelberg durch Philologie und Pädagogik hervor. Um Heidelberg aber und sein Schulwesen hat namentlich Verdienste Herr Haug durch sein praktisches wie durch sein theoretisches Wirken, und vorzugsweise auch durch zwei pädagogisch-geschichtliche Werke sich erworben, nämlich durch „*Lycei Heidelbergensis origines et progressus*“ und durch „*Geschichte der Reformschule in Heidelberg von ihrem Ursprunge im zwölften Jahrhunderte bis zu ihrer Aufhebung im Anfange des neunzehnten Jahrhunderts*“. An diese beiden Werke schließt sich das dritte in der Ueberschrift genannte Buch. Wie an Friedrich den Dritten als den ersten reformirten Fürst und an den Heidelberger Katechismus 1562 sich die reformirte Kirche als um einen festen Mittelpunkt angeschlossen, so auch um die von Friedrich dem Dritten in Heidelberg begründete erste Gelehrtenschule dieses Bekenntnisses in jenen Gegenden. Die Sorgfalt, welche Herr H. auf diese dem Umfange nach zwar kleine, aber für die Schulgeschichte wichtige Schrift gewandt, und die er besonders durch die mühevollen Benutzung der Handschriften und Urkunden bewiesen hat, die

bisher noch nicht benutzt waren, kann und muß auf allen Seiten Dank anerkannt werden. Die Schrift hat nicht allein locales, sondern auch ein allgemeines Interesse und sie ist gewissermaßen ein treues Abbild des pädagogischen Lebens und der Schulmeisterleiden, besonders im sechszehnten und siebzehnten Jahrhundert, und an sie knüpfen sich daher die verschiedenen und hauptsächlichsten Streitpunkte und Streitfragen jener Tage. Welche Verschiedenheiten im Leben und Lehren zwischen dem Damals und dem Jetzt sich herausstellen, wird an mehreren Stellen deutlich.

Der Name *Gymnasium*, ursprünglich bei den Griechen Übungsstätte für den Körper, wurde später als allgemeine Bildungsanstalt des Geistes für die reifere Jugend und für die höhern wissenschaftlichen Bestrebungen betrachtet, so daß im Mittelalter und bis ins sechszehnte Jahrhundert auch Universitäten unter dem allgemeinen Namen von Gymnasien bezeichnet wurden. Das Pädagogium, welches in Heidelberg von Friedrich dem Zweiten errichtet wurde und die Vorbereitungsschule für die Universitätsstudien in sich faßte, erhielt auch den Namen *Gymnasium* unter dem Churfürsten Friedrich dem Dritten und empfing gewissermaßen einen höhern Titel. Friedrich der Dritte setzte sich sehr durch Frömmigkeit und Wissenschaftlichkeit aus, die in ihm innig vereinigt waren, hauchte so dem Pädagogium einen hohen und strebsamen Geist ein, und machte 1565 diese Anstalt zur ersten Lehrerschule des reformirten Glaubensbekenntnisses in Deutschland. Die hauptsächlichste Sorgfalt richtete er darauf, daß der reformirte Katechismus auswendig gelernt und erklärt werde, bis 1577, wo er starb, unter seinem Nachfolger Ludwig das Lutherthum die Herrschaft erlangte und reformirte Lehrer und Schüler aus dem Pädagogium und der Redar vertrieben wurden. — Die höhern Schulen erhielten nicht allein Griechenland ihre allgemeinen Benennungen, wie die Pädagogien, Gymnasien, sondern auch von Aristoteles und Plato besondere Namen wie die von Lyceen und Akademien, welche letztern die Bezeichnung durch Gelehrsamkeit hervorragenden Männer bezeichneten, bevor durch Leibniz im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert, die Universitäten umfaßten und sich selbst auf Gymnasien bezogen und manche selbst durch den Namen akademischer Gymnasien vor andern bezeichneten. Da ferner die Anstalten für gereifere und gebildete Jugend oft die besondern Pflegestätten von Fürsten waren, erhielten sie von diesen ihre besondern Bezeichnungen, wie, um nur Fürsten von der Zeit zu erwähnen, z. B. das Casimirianum, wie noch jetzt in Coburg,

das Dionysianum früher in Heidelberg S. 12. Das Pädagogium, mit welchem wir uns hier beschäftigen, erhielt nicht allein später den Namen Gymnasium, sondern wurde endlich 1837 zu einem Lyceum erhoben.

Seit der Reformation finden wir in der lutherischen wie in der reformirten Kirche häufige Streitigkeiten zwischen den höhern Bildungsanstalten und der Kirche; und noch viel mehr zwischen den Lehrern und Geistlichen; indem die letzteren größeres Ansehen und höhere Macht über jene beanspruchten, während die Lehrer eine gewisse Selbstständigkeit zu behaupten suchten. Diese Streitigkeiten zwischen Geistlichen und Lehrern bilden die traurigste Seite in der Geschichte der Pädagogik. Dazu kommen noch die Differenzen zwischen dem Calvinismus und Lutherthume, an welchen öfter Lehrer lebendigen Antheil nahmen, und namentlich in lutherischen Städten besonders des nördlichen Deutschlands in dem Verdachte standen, sich zum Calvinismus hinzuneigen, wie vorzugsweise in Hamburg. Die religiösen Zermürbungen steigerten sich in dem Kurfürstenthume Brandenburg, in Kurpfalz und im Fürstenthum Hessen-Kassel, wo die beiden Confessionen oft neben einander standen und daher sich feindlich berührten. Es genüge, einzelne hierher gehörige Beispiele anzuführen. Als unter dem großen Kurfürsten in Brandenburg die lutherischen und reformirten Theologen sich bei dem angeordneten Colloquium 1663 nicht einigen konnten und nach der sechszehnten Sitzung die Zahl der reformirten Theologen zu klein gefunden wurde gegen die lutherischen, auf deren Seite auch der berühmte Paul Gerhardt stand, und der reformirten Partei der College des joachimsthalschen Gymnasiums, Adam Gierk, zugesellt wurde — der Rector des Gymnasiums, Borstius, war gleich Anfangs unter den drei Reformirten —, so erklärte der lutherische Licentiat Reinhardt, Prediger an der Nicolaiskirche, sich dadurch beleidigt: daß er sich mit einem geringen Lehrer über so wichtige Dinge unterreden sollte, und schlug die Unterredung gänzlich ab. — In Hamburg im Anfange des siebzehnten Jahrhunderts stellte der damals berühmte lutherische Geistliche Nicolai die Frage auf: „Beten die Calvinisten die Teufel an?“ und beantwortet sie mit Ja. — Einer der berühmtesten Schulrectoren war Joachim Jungius. Dieser, welcher um die Mitte des siebzehnten Jahrhunderts in Hamburg Rector war, wurde von der Geistlichkeit auf das Schärffste getadelt und beinahe mit dem Kirchenbanne belegt, weil er eines Tages die Leiche einer Frau reformirten Bekenntnisses mit der Schule begleitet hatte. Er sollte auch das Sündenbekenntniß ablegen, weil er eine Feindin der göttlichen Wahrheit und der lutherischen Kirche für selig habe ausrufen lassen. Unter allen nord-

deutschen Städten erlangte die reformirte Kirche nur in Bremen eine selbstständige Gestaltung, im Gottesdienste wie in den Unterrichtsanstalten.

In der Pfalz bekämpften sich ganz besonders der reformirte und lutherische Glaube im Kirchenwesen wie im Schulleben. An die reformirte Gestaltung des kirchlichen und wissenschaftlichen Lebens knüpfte sich, wie wir oben sahen, das Lutherthum, aber dieß herrschte nur von 1577 bis 1583, wo dann weiter die reformirte Kirche zur Herrschaft gelangte, unter der vormundschaftlichen Regierung des Johann Casimir, wo das Pädagogium oder Gymnasium wieder eine reformirte Anstalt wurde, bis diese dann 1705 mit dem von den Jesuiten gestifteten Gymnasium vereinigt wurde. Diese Vereinigung ist dann 1808 von der Staatsregierung dauernd festgesetzt worden. — Zu den reformirten und lutherischen Kämpfen kamen damals in der Pfalz arianische Streitigkeiten, wo Geistliche und Lehrer verfolgt und verwiesen wurden, und wo sogar ein Prediger den 23. December 1572 auf dem Marktplatz zu Heidelberg mit dem Schwerte enthauptet wurde, und ein damaliger Lehrer am Pädagogium nicht allein für ein Arianer, sondern sogar für ein Jude und Epikureer erklärt wurde.

Die Streitigkeiten in der Lehrwelt mußten aber namentlich in Heidelberg überhand nehmen, weil hier über das Gymnasium die Universität und der Kirchenrath die Aufsicht führten. Beide Behörden stimmten zwar im Allgemeinen zuerst überein und es herrschte in lakonischer Kürze: „*placet, ut præceptores diligantur, examinentur, recipiantur, loco moveantur, mutentur consensu utriusque senatus*“ S. 7, aber sie geriethen bald in große Zerwürfnisse, die öfter allgemeinen Scandal erregten, und dazu kamen noch Mißverhältnisse zwischen den Lehrern und namentlich den Leitern der Anstalt, welche vorher *pædagogiarchoæ* und erste Lehrer genannt wurden und später den Titel als Rectoren erhielten, welcher Titel von den Universitäten entlehnt, hier aber durch das Beiwort *Magnificus* von einem Schulrector unterschieden wurde. Vergl. S. 31 und 37. Die Aufsicht über das Gymnasium führte besonders die philosophische Facultät, welche in manchen Universitäten die niedrigste Stufe inne hatte, während sie in manchen die erste und höchste aller Facultäten war, wie namentlich in Paris, Prag, Leipzig und Heidelberg, weil sie als die Vertreterin allgemeiner Wissenschaftlichkeit angesehen wurde, und gewissermaßen die Brücke war zwischen der höhern und allgemeinen Schulbildung und zwischen einzelnen Zweigen oder bestimmten Wissenschaften, welche die drei übrigen Facultäten repräsentirten. Die philosophische Facultät wurde erst seit der

zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts so benannt, während sie vorher die Artistenfacultät hieß oder *facultas artium* S. 5 und 19. Bei den häufigen Streitigkeiten zwischen der Universität und dem Kirchenrathe, von welchen jene das Wissen, dieser den Glauben vertrat, pflegte in Schulangelegenheiten die philosophische Facultät und namentlich der Decan derselben sich erst an die gesammte Universität zu wenden, wenn es eine besondere Nothwendigkeit erheischte. Die Universität ernannte gewöhnlich jedes Jahr zwei Inspectoren des Pädagogiums als *deputati universitatis* — nur einmal wollte die Universität für die Folge 3 bis 4 Männer aus ihrer Mitte wählen, S. 31 —, und diese scheinen meist aus der philosophischen Facultät gewählt zu sein, weil diese dem Schulwesen befreundeter war, als die andern Facultäten.

Der Kirchenrath übte weit größern Einfluß als die Universität auf das Pädagogium, und namentlich in Hinsicht der Zucht und Ordnung, wie auch der Lectionsplan dem Kirchenrathe zur Bestätigung übergeben wurde, und machte einem Lehrer einen Verweis, „daß er die Rute nicht brauchen wolle gegen die Jungen“, der dagegen treffend antwortete: „er wisse wohl, daß man Zucht halten müsse, er habe aber bei der Behandlung seiner Schüler auf das Alter derselben Rücksicht genommen; es befänden sich unter ihnen Leute von neunzehn Jahren. Diese zu schlagen sei unvernünftig, unnütz und zwecklos, man könne auch mit Worten strafen.“ Wer denkt dabei nicht an das griechische Sprüchwort: wen das Wort nicht schlägt, den schlägt auch der Stock nicht? Später wurde aber ein anderer Lehrer am Pädagogium, der den ominösen Namen Zwengel hatte, von dem Kirchenrathe getadelt, „weil er plagosus — ein zweiter Orbilius, den Horaz verewigt hat —, ist und die Kinder damit aus der Schule treibt“, wegen seiner „Prügelsucht“. S. 9 und 26. Der Verweis, welchen die Artistenfacultät dem ersten Rector des Pädagogiums, Namens Voß, ertheilte, bezog sich dagegen auf den Unterricht und die Anordnung desselben, „daß er den Schulplan ändere, neue Schriftsteller einführe, junge Leute zurückhalte, welche entlassen werden könnten“. Die Antwort lautet in Beziehung auf die letzte etwas egoistische Aeußerung: „daß (die philosophische Facultät) jedem aus der Schule entlaufenen Jungen das Baccalaureat ertheile, dadurch aber eine gründliche Bildung unmöglich gemacht werde.“ Voß war überhaupt ein eifriger und gewissenhafter Lehrer und seine erfolgreiche Thätigkeit sieht man auch daraus, daß er Knaben vom ABC bis zur Dialektik geführt habe in fünf Jahren. — Dem Rector Schilling (1571 bis 1575) gab der Kirchenrath einen Verweis, „er halte überhaupt keine Zucht, bringe eine ganze Woche mit einer einzigen Be-

riode im Griechischen zu u. f. w. S. 20. Die Lectüre im Lateinischen und namentlich im Griechischen war sehr breit und gedehnt, so daß ein Lehrer einmal den Unterschied zwischen der statarischen und cursorischen Lectüre definiren konnte, indem er sagte: in der statarischen Lectüre liest man nichts, und in der cursorischen lernt man nichts. Das Griechische stand im Hintergrunde gegen das Lateinische. In Heidelberg ragten unter den Lehrern des Griechischen damals hervor Rylander (1532 bis 1576), der als Nachfolger des Niccolaus Professor der griechischen Sprache bei der Universität war, und Witelind, der ein Schüler Melancthon's und sehr kurze Zeit Lehrer am Pädagogium war und dann die Professur der griechischen Sprache an der Universität verwaltete, indem er seine Vorlesungen mit einer Einleitung zur Erklärung des Homer begann 1563, als damals Rylander einen andern Lehrstuhl mit dem griechischen vertauschte. Derselbe Mann ist auch denkwürdig durch seinen griechischen Namen, wie ja damals in Heidelberg auch Andere ihre Namen gräcisirten, wie z. B. Bithopöus (Faschmacher), der aus Holland gebürtig war, Chyträus (Töpfer) u. f. w. Es ist fast zu verwundern, daß zwischen Lehrern und Schülern und zwischen dem Publicum und den Lehrern die Liebe so fest gewurzelt werden konnte, daß wenigstens hie und da ein gegenseitiges Vertrauen sich gründete. Die Streitigkeiten zwischen der Universität und dem Kirchenrathe waren so gesteigert, daß jene alle Mitaufsicht auf das Pädagogium aufgab, S. 26 bis 31, sich nicht weiter um dasselbe kümmerte und 150 Gulden, welche die Universität jährlich dem Pädagogium gewährte, einzog. Die Erbitterung kam so weit zwischen den beiden bisherigen Aufsichtsbehörden, daß der Präsident des Kirchenrathes dem Rector der Universität, dem er auf dem Markte begegnete, äußerte: „Lieber Herr Rector, ich sch... euch und der ganzen Universität in euere 150 Gulden u. f. w.“ S. 34. Die Fürsten, an welche sich die beiden streitenden Parteien wandten, konnten nicht durchgreifen und zeigte dieselbe Schwäche, wie damals im benachbarten Württemberg der Herzog in den Streitigkeiten des Rifodemus Frischlin gegen die Universität und gegen andere Gewalten.

Die Lehrer gaben oft ihre Stellung auf und namentlich häufig traten sie in ein geistliches Amt. Bisweilen wurden Lehrer nur auf kurze Zeit angenommen, wie z. B. zwei Lehrer für jede Woche ein jeder „12 Bagen“ erhielten. Auffallend ist, daß öfters Lehrer zur Medicin übergingen, wozu Heidelberg günstige Gelegenheit wegen der Universität gewiß darbot. So studirte ein Lehrer neben dem Amte die Medicin, andere Lehrer hielten an der Universität Vorlesungen, und andere gingen wieder von dieser zum Pädagogium über. Der Rector versammelte die

Lehrer jede Woche, um ihr sittliches Leben und ihre Lehre gegenseitig zu begutachten, präsidirte überdies bei den wöchentlichen Concerten oder Conferenzen, und visitirte die Classen alle acht oder vierzehn Tage. Die Lecti-
onen begannen früh 6 Uhr und für die Religion war noch eine außer-
ordentliche Stunde bestimmt neben zwei regelmäßigen Schulstunden. So
las der Rector Voss Sonntags um 9 Uhr über den Brief des Apostels
Paulus an die Römer und Mittwochs und Sonnabends lehrte er Mor-
gens um 6 Uhr den Katechismus, der damals von zwei dortigen
Theologen ins Lateinische übersetzt wurde. Der Katechismus,
den Friedrich der Dritte besonders eifrig betreiben ließ, wurde auch in
andern Orten, wie z. B. in Straßburg, häufig ins Lateinische übertragen
und gewiß im Interesse der Schüler von gelehrten Anstalten. Mit der
Religion war immer eine der alten Sprachen verbunden, wie ja von
diesem Voss in Nürnberg, wo er vorher Lehrer war, am Sonntage
das Evangelium grammatisch erklärt wurde.

Wie die Lehrer oft wechselten, so auch oft die Lehrbücher, und na-
mentlich durch den Kirchenrath. S. 30. Die Lehrbücher Melancthon's
hatten wie im nördlichen so auch im südlichen Deutschland die meiste
Verbreitung; so in Heidelberg seine größere und seine kleinere Grammatik,
in Nürnberg seine Dialektik, und sogar seine catechetischen Dictate wurden
auch in Heidelberg benutzt. S. 16, 19, 35 und 43. Melancthon hat
wie durch seine Lehrbücher so auch durch seinen persönlichen Einfluß
Deutschland, ja die Schulwelt im weitern Sinne, bis wohin die Refor-
mation gelangt war, gewissermaßen beherrscht, denn durch seine Empfeh-
lung fanden die Lehrer Aufnahme und Anstellung, wie der oben erwähnte
Witkind durch ihn zu Riga in Liefland — wo später Herder denselben
Wirkungskreis erhielt —, das Rectorat der Schule erhielt. Unter den
Verschiedenheiten, welche zwischen der damaligen und jetzigen Zeit hervor-
treten, möchte noch zu erwähnen sein, daß die Lehrer nicht allein aus
den verschiedensten Ländern Deutschlands, sondern auch aus außerdeutschen
Ländern stammten und an der einen kleinen Lehranstalt in Heidelberg
gemeinsam wirkten.

Man ist dem Verfasser unsers Werks in mehrfacher Hinsicht zu
großem Danke verpflichtet, denn die Pflege des geistigen Lebens und be-
sonders der alten Sprachen in den höhern Schulen jener Zeit in Rhein-
psalz wird durch sein gründliches Quellenstudium und durch seine sorg-
fältige Benugung der Urkunden an's Tageslicht gezogen. Was er hier
und in zwei andern Schulgeschichten Heidelbergs begonnen, das wird er
hoffentlich bald ausführen in der Geschichte der Universität Heidelberg,

auf welches bevorstehende Werk wir schon an einem andern Orte in dieser Zeitschrift hingewiesen haben.

Estralsund.

Cramer.

La vie et les travaux de Jean Sturm, premier recteur du Gymnase et de l'Académie de Strasbourg. Par Charles Schmidt, Directeur du Gymnase protestant de Strasbourg. Straßburg, Schmidt (Leipzig, Fleischer) 335 S.

Der große Straßburger Pädagog und Scholregent Johann Sturm ist zwar jetzt durch Raumers Geschichte der Pädagogik, in der er mit gerechter Vorliebe behandelt ist, wohl der bekannteste unter den hervorragenden Schulmännern der Reformationszeit, doch hat Herr Director Schmidt aus Archiven und Bibliotheken Frankreichs, Deutschlands und der Schweiz so viel neues Material beigebracht, daß nunmehr erst ein volles Bild seines Lebens durch ihn hat gegeben werden können. Wir brauchen nur daran zu erinnern, wie tief Joh. Sturm in die Reformationsgeschichte thätig eingegriffen, und daß wir dem Herrn Verf. der vorliegenden Biographie schon viele werthvolle Arbeiten auf diesem Gebiete verdanken. Der Amtsnachfolger J. Sturms ist daher mehr als Jemand befähigt, auch die reformatorische Thätigkeit Sturms zu ihrem vollen Recht gelangen zu lassen, und wir können uns einer weitem Empfehlung des Werks überheben. Doch müssen wir noch wenigstens dessen Inhalt übersichtlich angeben. Der Verf. behandelt I. Das Leben Sturms, II. Sturm als Humanist und Pädagog. Die beiden ersten Capitel sind dem Gang der Studien und dem Aufenthalt Sturms in Paris gewidmet, das dritte schildert den Zustand des öffentlichen Unterrichts in Straßburg bis zur Ankunft Sturms, das vierte die Gründung des Gymnasiums, die Capitel 5 bis 15 umfassen vorzugsweise seine theologische und diplomatische Thätigkeit, das sechzehnte seine letzten Lebensjahre und seinen Tod. Der zweite Abschnitt von S. 221 bis 305 schildert in Capitel 1 den öffentlichen Unterricht in Deutschland in den ersten Zeiten des Wiederauflebens, in Cap. 2 das Ziel der Erziehung nach Sturm („Propositum a nobis est, sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum“), die folgenden Capitel 3 bis 5 behandeln die Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Uebungen in der Redekunst, Cap. 6 die Organisation des öffentlichen Unterrichts, Cap. 7 handelt von den Pflichten der Lehrer und Schüler, den Mitteln, den Eifer der Schüler zu beleben, den Pflichten der Eltern und der Regierung, Cap. 8 schildert den Zustand der Straßburger Schule und der nach Sturms Principien anderwärts gegründeten Anstalten. Ein

Anhang, S. 314 bis 333, gibt besonders von den litterarischen Arbeiten Sturms Nachricht.

Rgb.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Übungsstücke zum Uebersetzen in das Lateinische und in das Griechische und Lateinische, nebst Stoffen zu freien lateinischen Arbeiten in ungebundener und gebundener Rede von Dr. E. Wunder, Rector und Professor in Grimma. Dasselbst bei Gebhardt, 1855, 80. 192 S.

Der Inhalt des genannten Übungsbuches besteht, wie schon der Titel besagt, I. aus Übungsstücken zum Uebersetzen in das Lateinische in zwei Abtheilungen, S. 1 bis 64; II. aus Übungsstücken zum Uebersetzen in das Griechische und in das Lateinische, S. 65 bis 155; III. aus Stoffen zu freien lateinischen Arbeiten, und zwar A zu prosaischen Arbeiten (Reden und Abhandlungen), B zu lateinischen Gedichten (Elegieen und Oden), S. 156 bis 192. Der Text zu den Übungsstücken der beiden ersten Abtheilungen ist für den eigenen Schulgebrauch von dem Herrn Verf. selbst ausgearbeitet worden, und zwar nicht für eine und dieselbe Stufe, sondern bald für Mittelclassen, bald auch für die oberen; alle einzelnen Übungsstücke sind aber so gehalten und eingerichtet, daß an ihnen die wichtigeren Regeln und Wendungen zur freien und raschen Anwendung kommen, und die sprachliche Kenntniß und Gewandtheit des Schülers vielseitig erprobt werden kann. Der deutsche Ausdruck ist stets dem lateinischen möglichst analog gebildet, aber ohne Härte für den ersteren, so daß der Schüler schon durch den Text auf das Richtige hingeleitet wird. Deshalb hat auch Herr W. eine ausgedehntere Unterstützung des Schülers für die Uebersetzung nicht für nöthig gehalten: Vocabeln und Phrasen sind in verhältnißmäßig geringer Anzahl beigegeben, Verweisungen auf die Grammatik gar nicht. Die so bezeichnete Beschaffenheit der Aufgaben läßt dieselben besonders geeignet erscheinen für schriftliche und mündliche Extemporalübersetzungen in den Oberclassen, und in dieser Beziehung ist das Buch gewiß eine willkommene Gabe, da man sich bei der Auswahl solcher Stoffe, die der Ausdrucks- und Verbindungsweise der lateinischen Sprache adäquat, der deutschen Darstellung zugleich nicht unangemessen und deshalb für sofortige Umsetzung in die lateinische Sprache passend sind, nicht selten in Verlegenheit findet. Denn nicht allzu häufig sind Uebersetzungsstücke, die zu Exercitien für Tertia oder Secunda verwendet werden, auch als Texte für Extemporalien in Prima

tauglich. Der Inhalt sämmtlicher Aufgaben der besprochenen Sammlung ist sehr passend und dem Kreise des Gymnasialunterrichts ganz entsprechend; fast ausschließlich bezieht sich derselbe auf Gegenstände der alten Mythologie, Geschichte und Litteratur und bietet zugleich vortheilhafte Gelegenheit zur Repetition vieler, in allen Gymnasien behandelter Gegenstände. Beachtung verdienen auch die Aufgaben der zweiten Abtheilung, die für Uebersetzungen ins Griechische und Lateinische zugleich bestimmt und deshalb auch mit doppelter Phraseologie versehen sind. Doch mißfällt uns eine gewisse stereotype Form der Darstellung: eine große Anzahl der zur Uebersetzung ins Lateinische bestimmten Aufgaben und alle (87) Aufgaben für die Uebersetzung ins Griechische sind in dialogischer Form gegeben; eine angemessene Abwechslung würde aus mehr als einem Grunde wünschenswerth sein.

In Beziehung auf eine S. IX der Vorrede enthaltene Ansicht des Herrn Verf. erlaubt sich Referent eine Bemerkung beizufügen. Derselbe sagt: „Ich halte es im Allgemeinen für unzweckmäßig, den Schülern Stücke aus beliebigen deutschen Werken zum Uebersetzen in das Lateinische zu geben, inwiefern der Nutzen, welcher aus dieser Uebung gewonnen wird, in keinem rechten Verhältnisse zu der darauf verwendeten Zeit und Mühe steht, und bin vielmehr der Ueberzeugung, daß der Schüler in Erlernung der lateinischen Sprache mehr und schneller gefördert wird, wenn er häufig Gelegenheit erhält, sich in schriftlicher und mündlicher Uebersetzung solcher Pensa zu üben, in welche in kürzerer Zeit und mit besserem Erfolge ein lateinischer Stil zu bringen ist.“ — So viel Wahrheit auch das in diesen Worten enthaltene Urtheil enthält, so sehr ich es auch mit Herrn W. für unzweckmäßig halten müßte, wenn man jede beliebige deutsche Darstellung, ohne Verkürzung und Veränderung oder ohne Rücksicht auf den Inhalt, zum Uebersetzen ins Lateinische wählen wollte, so sehr ich anerkenne, daß auch ein an sich leichter Text für eine gute lateinische Uebersetzung viele Schwierigkeiten darbietet, und daß derselbe Text, den ein Tertianer grammatisch richtig übersetzen soll, immerhin einem Primaner dienen kann für lateinische Darstellung, so kann ich doch damit nicht übereinstimmen, wenn man eine deutsche Darstellung, d. h. eine solche, die ohne Rücksicht auf eine Uebersetzung ins Lateinische geschrieben ist oder geschrieben zu sein scheint, grundsätzlich auch auf der obersten Stufe ausschließen will. Mag immerhin die damit verbundene Arbeit Zeit und Schweiß kosten, mag immerhin auch manches Falsche, Schiefe, Halbrichtige dabei zu Tage kommen: die Uebersetzung einer deutsch gedachten und geformten Darstellung, vorausgesetzt daß sie sich nicht in Anschauungen und Ausdrücken bewegt, für welche die la-

teinische Sprache keine angemessenen Ausdrucksformen mehr darbietet, wird doch erst beweisen können, ob das Idiom der lateinischen Sprache dem Schüler zum klaren Bewußtsein gekommen ist, wird vor allen Dingen eine wahrhaft gymnastische Wirkung vermitteln und hinwiederum auf die Kunst, das Lateinische in gutes Deutsch zu übersetzen, eine vortheilhafte Rückwirkung üben. Da auf der einen Seite der Schüler Kenntniß, Uebung und Fertigkeit in der ächten deutschen Diction gewinnen, derselbe aber auf der andern Seite auch den color latinus sich aneignen und dieses sein Eigenthum durch die Darstellung in lateinischer Sprache vorlegen soll: so hat eben die Uebersetzung eines entsprechenden deutschen Textes ins Lateinische den Beweis zu liefern, ob derselbe die betreffenden Eigenthümlichkeiten und wesentlichen Verschiedenheiten beider Sprachen in ihren hauptsächlichsten Darstellungsmitteln begriffen und erfaßt hat. Deshalb darf, so meinen wir, neben jenen Uebungen, wie sie der Verf. will, diese schwierigere Arbeit nicht ganz aufgegeben werden. Wenn man keinen Anstand nimmt, die lateinische Vbraseologie, mag sie auch noch so verschieden von der deutschen Anschauungsweise sein, einzuüben, so wird man in naturgemäßem Fortschritte eine ähnliche Uebung auch in Ansehung der eigentlichen Composition fortsetzen müssen; diese Art der Uebung wird sich aber am geeignetsten an einem ächt deutschen Texte vornehmen lassen. Wenn dieß nicht geschieht, wird sich von den freien lateinischen Arbeiten in ungebundener und gebundener Rede kein rechter Erfolg versprechen lassen. Denn daß diese, auch nach der Auffassung des Herrn Verf., das Ergebnis einer selbstständigen und freien Handhabung der lateinischen Sprache sein, also in der lateinischen Darstellung eines dem Schüler durch selbstständiges Wissen und eigenes Nachdenken zu Gebote stehenden und ihm in der Form der deutschen Darstellung vorschwebenden Gedankenmaterials bestehen sollen, wenn auch dieses Material seinem Inhalte nach dem Alterthume angehört, geht aus der Art und Weise hervor, wie der Herr Verf. die im dritten Theile des Buches enthaltenen Stoffe für freie Aufsätze behandelt wissen will.

Diese letzte Abtheilung enthält 31 Themata, theils mit ausführlicher, theils mit kurzer Angabe der logischen und sprachlichen Behandlung; sie gehören sämmtlich in das Gebiet der Gymnasialbeschäftigung mit dem classischen Alterthume; jedes setzt voraus, daß irgend eine Schrift, eine einzelne Stelle, ein Passus aus der Geschichte dem Schüler bekannt geworden, von ihm geistig durchdrungen und verarbeitet worden ist. Diese und ähnliche wahrhaft praktischen und pädagogischen Gesichtspuncte, die man aus der Stellung und Behandlung der einzelnen Themata herausfühlt, verdienen volle Anerkennung: der Schüler ist bei aller freier Be-

wegung wiederum durch den Stoff gebunden und vor Abirrungen und Abschweifungen behütet.

In methodischer Beziehung wird uns der hochverdiente Herr Verf. noch eine Bemerkung beizufügen gestatten. Die dargebotenen Stoffe zu prosaischen Aufsätzen sollen als Reden oder als Abhandlungen bearbeitet werden. Reden dürfen nach unserer Ansicht beim deutschen wie beim lateinischen Aufsatze nur selten verlangt werden, weil sie eine strenge kunstmäßige Technik voraussetzen, weil sie den Schüler nöthigen, sich in bloß gedachte, nicht wirklich vorliegende Situationen zu versetzen, weil sie nicht selten eine Parteinahme des Redners veranlassen, die von der Wahrheit abführt. Wir sind vielleicht berechtigt, eine ähnliche Anschauung beim Herrn Verf. vorauszusetzen, da er in der Wahl der Aufgaben für Reden sehr vorsichtig und verhältnißmäßig sparsam gewesen ist. Dagegen vermiffen wir eine Art von Aufgaben, die als niedere Stufe auf die beiden anderen Arten vorbereiten soll: wir meinen die Erzählung und einfache historische Darstellung. Diese Art der Darstellung, welche den Sinn des Schülers nur auf objectivc Verhältnisse hinrichtet, wird denselben am leichtesten an die objective, der Abstraction entkleidete Ausdrucksweise des Lateiners gewöhnen. Die Lectüre der Classiker bietet zahlreiche Gelegenheit zu solchen Aufgaben, z. B. bei der Lectüre der Annalen des Tacitus: eine Darstellung der verschiedenen Verfassungsstufen Roms, I, 1 und 2; über die verschiedene Beurtheilung des Augustus, I, 9 und 10; wie stellt Tacitus den Arminius dar; die Kriege zwischen den Römern und alten Deutschen bis zu Ende des ersten Jahrhunderts; Zusammenstellung und Erklärung derjenigen Stellen der Schriftsteller des ersten Jahrhunderts, die sich auf die Christen beziehen, u. s. w.

Fassen wir unser Urtheil über das vorliegende Buch zusammen, so betrachten wir dasselbe als die gediegene Leistung eines sehr erfahrenen Schulmannes, das Lehrern sehr nutzbringend und förderlich sein, für eine Einführung in Schulen sich aber nicht recht eignen wird.

Sondershausen, April 1856.

Dr. G. Queß.

1. Dr. G. F. Gnüge. Die Gesetze der Französischen Sprache nebst Uebungen zur Anwendung derselben. Erfurt, Kreyer 1855.

Diese Grammatik durchweht ein frischer Hauch vom Beginn bis zum Ende. Sie sticht dadurch von den meisten ihrer Colleginnen ab, denen oft viel Schulschaub, Pedanterie und Trockenheit anklebt. Nur wäre zu wünschen, daß der Verf., trotz seiner dreißigjährigen Erfahrung, zugäbe, daß man auch zu andern Zwecken und nach einer andern Methode fran-

jüdisch lehren kann. Er sagt in der Vorrede: „Ich bin fest überzeugt, daß in Zukunft nur nach den von mir befolgten Grundsätzen ausgearbeitete Grammatiken den Zweck werden erreichen können, der in heutiger Zeit durch die Grammatik jeder lebenden Sprache erreicht werden muß.“ Das ist etwas zuverlässlich gesprochen. Man könnte aus stichhaltigen Gründen mit dem Verf. über Fassung der Regeln und über das System des Ganzen divergiren, vielleicht auch über den Stoff der Uebungsbeispiele. Doch muß eingeräumt werden, daß letztere ein wahres dramatisches und episches Talent des Verf. beurfunden. So spiegelt sich in ihnen mit treuester Naturwahrheit das Leben, wie es sich um uns bewegt, sei es im Wirthshause, auf dem Ball, oder daheim bei Tische, oder auf dem Spaziergange u. s. w. Desterö glaubte man kaum, daß die drastischen Darstellungen nur den Zweck haben, der Einübung von Conjugation u. dgl. zu dienen, wenn nicht der Verf. selber daran erinnerte, indem er z. B. ein interessantes Abenteuer, bei dem dem Helden der Erzählung Bürse und Uhr gestohlen werden, mit den Worten schließt: „Ich habe dieser Begebenheit eine Stelle in diesem Buche angewiesen, um meinen lieben Lesern angelegentlichst zu empfehlen, auf ihrer Hut zu sein, wenn sie sich in einer fremden großen Stadt befinden, und um sie zu gleicher Zeit in dem Gebrauch von fünfundvierzig verschiedenen Pronominalzeitwörtern zu üben.“ Wer denkt daran, daß es sich um ein unregelmäßiges Verbum handelt, wenn von Kroll's Etablissement erzählt wird: „Wir traten in den Saal; es waren viele Leute da, und wir setzten uns an einen noch unbefetzten Tisch. Mir gegenüber, an einem andern Tisch, saß ein ältlicher Herr mit einer Dame, die einen sehr schlanken Wuchs hatte, die mir aber den Rücken zuehrte. Ich wollte das Gesicht sehen, ich wollte wissen, ob es dieser schönen Gestalt entspräche. Um meine Neugierde zu befriedigen, ging ich einige Schritte vor und sah sie an. Denken Sie sich meine Ueberraschung. Es war meine Cousine aus Breslau, ein Mädchen schön zum Entzücken!“ An englisches Schulleben wird man erinnert durch die Aufgabe über die Bildung der Zeiten: „Ich behaupte und ich werde immer behaupten, daß es leichter ist, in einem Regiment Panduren die Disciplin aufrecht zu erhalten, als in einer Classe von solchen Jungen. Ich werde nie dahin gelangen, sie in Gehorsam zu erhalten. Sie erlauben sich Dinge, die Knaben ihres Alters schlecht anstehen. Wenn ich die Erlaubniß erhielte, sie nach meiner Art zu bestrafen, würde ich bald meinen Zweck erreichen; aber der Director wird nie darcin willigen, daß man sie streng bestraft. Sie bezahlen eine beträchtliche Pension, und er würde fürchten, einige zu verlieren. Es sind lauter Mutterjöhnchen, die rebellisch werden würden, wenn man sie einer strengen Behandlung unter-

würfe. Wenn sie ihre Arbeiten nicht gemacht haben, schützen sie ein Unwohlsein vor. Wenn sie einen schweren Fehler begangen haben, so betheören sie den Director mit schönen Worten und durch eitle Versprechungen. Es mißfällt mir sehr, daß man in dieser Pension alle Taugenichtse zuläßt, wofern sie nur gut bezahlen . . . Wir armen Lehrer müssen uns Allem unterwerfen, wenn wir ohne Existenzmittel sind ic.“ Merkwürdig viel Erfrischungen werden in dem Buche eingenommen; der Magen verlangt alle Augenblicke seine Rechte. Die Consequenz übrigens, mit der der Verf. das Leben in seiner Realität vorführt, ist sicherlich ein Vorzug des Buches vor vielen andern, die zwitterartig das Ethische und Materielle vermischen, und zwischen dem ideal bildenden und für die Praxis zutragenden Unterricht hin und her schwanken.

2. J. Morris. Das Gefängniß. Lustspiel von R. Benediz. Zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearbeitet und mit einem Wörterverzeichnis versehen. Magdeburg, C. Fabricius. 1856. 112 S.

In der Weise, wie Schnabel, Noffel und Andere classische deutsche Dramen zum Uebersetzen in die fremde Sprache edirt haben, ist hier ein Product von R. Benediz eingerichtet. Die Noten zeigen des Verfassers Kenntniß der Sprache.

3. G. Knight. The New London Echo. Eine Sammlung englischer Redensarten in zusammenhängenden Unterhaltungen, wie sie im geselligen Leben vorkommen und die man täglich hören kann, wenn man in London lebt. Leipzig, C. A. Fandel 1854. 192 S.

Nach dem Muster des Echo de Paris von Lepage, in einer angemessenen, correcten Sprache, geschickt und interessant zusammengestellt. Das Wörterbuch könnte sorgfältiger abgefaßt sein: allein zu Seite 22 fehlen die Wörter thunderbolt, least, to tear, creak, vane, shockingly, candlestuff, thought u. s. w. Von Druckfehlern fallen auf den ersten Seiten auf: S. 7 will, S. 9 sturt, S. 11 agian, S. 14 leit, real, S. 16 rooks, hat, S. 17 bat, S. 19 took, S. 25 eare, accompani-mant u. s. w.

4. Second recueil de versions allemandes faisant suite au petit recueil de versions allemandes instructives et morales. Veuve Berger-Levrault et fils. Paris et Strasbourg 1855.

Enthält zuerst aus einzelnen Sätzen bestehende Vorübungen nach den Regeln einer vorstehenden Tabelle, welche die construction des deux langues übersichtlich zeigt, dann Schilderungen, Parabeln, Erzählungen, Briefe, Gedichte. Der Stoff ist durchweg edel und zum Uebersetzen ins Französische für Vorgerücktere sehr geeignet.

5. J. A. Gallin. Elementarbuch der französischen Sprache. Zweiter Gang. Hannover, Helwing'sche Hofbuchhandlung. 1855.

Der Verf. ist in der Lehrerwelt bekannt. Seine Sprachbücher sind beliebt, und sicherlich wird auch dieser „Zweite Gang“ Vielen willkommen sein, zu dessen Herausgabe der Verf. sich nur entschlossen hat, weil der „Erste Gang“, mit welcher Bezeichnung er ursprünglich keinen zweiten hätte in Aussicht stellen wollen, sondern nur das Verhältniß zu einem vollständigeren Lehrbuche andeuten, vielfach das Verlangen nach dem zweiten hervorgerufen hat. Der Eindruck, den das Buch macht, ist von vorn herein durch die trefflichen, sinnvollen, zahlreichen Beispiele ein höchst befriedigender. Dasselbe sticht dadurch von vielen andern vorthellhaft ab und leistet auch dem Lehrer, der es nicht gerade einführen will, treffliche Dienste. Ob das zu Grunde gelegte System sich noch lange in unsern Sprachbüchern erhalten wird? Sollte nicht z. B., wenn man die Elementarstufe überwunden hat, alles das, was vom Infinitiv gilt, und das man beim Verf. sich aus S. 108, 185, 216, 309 ff. zusammentragen muß, zusammengehören? Ref. meint, die Kategorie „Infinitiv“ ist denen übergeordnet, denen das von Veder entlehnte System die Lehre vom Infinitiv stückweise zuertheilt. Beiläufig gesagt, im Sage (110): *on est encore à inventer un service assez vil pour que l'homme de cour n'en fasse point gloire et preuve de dévouement* ist wohl schwerlich à inventer ein Prädicat, oder wenigstens nicht mit dem Gebrauche des Infinitivs mit à in einem Sage wie *cet homme est à craindre* (timendus) zusammenzuwerfen. Vermißt wird die Lehre über ne nach dem verneinten douter, nier u. s. w. Seite 246 steht *peuplé* für *peuplée*, *introduissent* für *introduisissent*.

6. John Prince-Smith. Lehrbuch der englischen Sprache. Erster Cours zur leichteren und gründlichen Erlernung der Aussprache besonders eingerichtet. Berlin, Herbig 1855. 15 Sgr.

Ist wohl nur für den Selbstunterricht zu gebrauchen. Dem Lehrer wird wenig zugemuthet, selbst Fragen werden ihm in den Mund gelegt, die Aussprache, die richtig nur der vorsprechende Lehrer lehren kann, ist durch Schriftzeichen dargestellt. Für den Selbstunterricht ist aber wirklich das Mögliche geleistet. Der Selbstunterricht hat freilich bei neuern Sprachen, wo wegen des Klanges das Hören wichtig ist, keinen rechten Sinn, aber es gibt doch Fälle, wo ein Lehrer fehlt. Ist ein solcher vorhanden, ist das immer zu Irthümern führende schriftliche Ausdrücken der Aussprache zu meiden.

7. Robertson, Lehrbuch der englischen Sprache. Nach den neuesten Auflagen des französischen zum Gebrauche für Deutsche bearbeitet von B. Delfschläger. Erster Theil. Dritte verbesserte Auflage. Stuttgart, Nepler 1854.

Die Methode ist die: Es wird ein kurzer englischer Abschnitt gegeben, wobei die Aussprache durch Zahlen angedeutet ist, dann folgt die wörtliche Uebersetzung, dann die deutsche Uebersetzung, Erklärungen, Conversation, zum Uebersetzen ins Deutsche, zum Uebersetzen ins Englische. Gallin macht es ähnlich. Die dritte Auflage ist im Wesentlichen unverändert geblieben.

8. Deutsche Musterstücke aus dem Gebiete der Natur und des Menschenlebens, als Grundlage eines allseitig bildenden Unterrichts in der Muttersprache, so wie insbesondere zur stufenmäßigen Uebung in der französischen und englischen Composition. Herausgegeben unter Mitwirkung des Oberstudienrath Kappf von Gruner, Eisenmann und Dr. Wildermuth. Erste Abtheilung. Dritte Aufl. Stuttgart, Nepler. 1854.

Anmerkungen zu den deutschen Musterstücken für die französische Composition. Erste Abth. bearb. von Fr. Gruner. Zweite Aufl. Stuttgart, Nepler 1854.

9. L. Gantter, Study and Recreation. Englische Chrestomathie für den Schul- und Privatunterricht. Erster Cursus. Dritte Aufl. Stuttgart, Nepler 1854.

10. L. Gantter. Praktische Schulgrammatik der englischen Sprache. In zwei Abtheilungen. Zweite verbesserte und verm. Aufl. Stuttgart, Nepler 1855.

Bücher, deren Werth aus früheren Auflagen schon bekannt ist. Bei der dritten Auflage der deutschen Musterstücke erscheint der prosaische Theil unverändert und mit den zwei vorhergehenden Auflagen auch in der äußern Anordnung vollkommen übereinstimmend; der poetische Anhang ist mit Auslassung einiger Stücke um eine größere Zahl anderer, die ansprechender schienen, vermehrt. Die Chrestomathie von Gantter, die einen in jeder Beziehung ausgezeichneten Lesestoff bietet, erscheint in ihrer dritten Auflage unverändert. Die Grammatik von demselben Verfasser gehört sicherlich zu den bessern, die wir in Deutschland besitzen, wenigstens zu den für den Schulzweck brauchbarsten, und hat in der neuen Gestalt an Werth noch gewonnen. Als neuen Beweis, daß die Leichtfertigkeit, mit der die neuern Sprachen vielfach getrieben werden, auch ihre sittlichen Gefahren hat, führen wir aus den Vorreden Folgendes an: „Ich sehe mich veranlaßt“, heißt es in dem Vorwort der Musterstücke, „hier eines Büchleins zu erwähnen, das gar zu buchstäblich und behaglich in die Fußstapfen der Musterstücke getreten ist. Herr Dr. Ahn hat nämlich im Anfang dieses Jahres bei Brockhaus in Leipzig einen dritten Cursus einer new, practical and easy method of learning the german language herausgegeben, dessen prosaischer Inhalt bis auf eine

halbe Seite vollständig aus den Musterstücken abgedruckt und mit einigen sprachlichen Noten versehen ist, wie sie in meinen Anmerkungen zur englischen Composition und in der englischen Uebersetzung der Musterstücke gegeben sind“ Ist das derselbe Ahn, von dem Herr Director Schiebe sagt: „Daß ein Mann wie Ahn, ein Director einer Erziehungs- und Unterrichtsanstalt, sich zu dem niedrigen Handwerk eines Plagiators, Freibeuters, und dergleichen mehr, die sich nach Galls Schädellehre an einem gewissen Organ erkennen lassen, herabwürdigen kann, wäre schwerlich zu glauben, wenn nicht die Thatfachen den Beweis dazu lieferten. Denn dieser Ehrenmann hat aus meiner *correspondance commerciale*, die aus 307 Briefen besteht, sich 150, sage hundertundfünfzig, ohne Erlaubniß, zugelangt, was allerdings für einen Director einer Erziehungs- und Unterrichtsanstalt sehr fein und löblich ist. Wie aber ein solcher seiner Schuljugend gewisse Stellen der zehn Gebote erklären kann, ohne zu erröthen, stelle ich jedem Unbefangenen zur Beurtheilung anheim“? Herr Ahn hat einen Genossen an Herrn Zimmermann, Doctor der Philosophie in Halle. „Wie die Wagner'schen Beispiele“, sagt Gantter in der Vorrede zur zweiten Abtheilung der Grammatik, „Zahrzehnte lang in fast allen neuen englischen Grammatiken bald ächt, bald verfälscht auftauchten, so haben auch die meinigen den Weg in manches neuere Werk gefunden, doch nirgends so auffallend, als in die Schulgrammatik des Doctors W. Zimmermann in Halle, der den größten Theil seiner mit Autoren bezeichneten Beispiele im zweiten Theile seines Buches, ja sogar mehrere Uebersetzungsaufgaben aus meiner Grammatik abgeschrieben hat, ohne auch nur mit einem Worte mir in seiner Vorrede zu danken, daß ich ihn der Mühe des Selbstsuchens enthoben habe“

11. A. Remy. *First English Reading Book with English-German Vocabulary, for the Use of Schools and Private Teachers. With a Preface by Thomas Solly.* Berlin, Wiegandt und Grieben 1854.

Für Anfänger ein passendes, Anekdoten und Erzählungen enthaltendes Lesebuch. Manches ist geschmacklos oder für die Schule nicht schicklich, wie S. 11 the Schoolboy and the Bunch of Grapes.

12. J. Müller, *Englisches Lesebuch für den Schul- und Privatgebrauch. Mit Anmerkungen und einem vollständigen Wörterbuche.* Stuttgart, Nepler 1855.

Der Lesestoff ist mit pädagogischem Geschick ausgesucht. Der Verf. legt ein besonderes Gewicht auf die zum Uebersetzen nöthigen Hülfsmittel, die dem Schüler das Uebersetzen nicht nur erleichtern, sondern ihn auch zugleich belehren und mit den eigenthümlichen Formen und Wendungen

der Sprache bekannt machen sollen. Nun ja, für den Selbstunterricht; in der Schule belehrt am besten der Lehrer.

13. Dr. M. R. F r i e d e m a n n, Prorector. Französische Fibel und Erste Französische Grammatik nebst leichten Lesebüchern. Dritte verbesserte und verm. Aufl. Berlin, Gärtner 1855.

Zunächst ist das Capitel von der Aussprache hier für die Elementarstufen besser behandelt, als in den meisten der concurrirenden Bücher. Auch daß ein besonderer, (relativ) vollständiger Unterricht über die Aussprache dem Ganzen vorausgeschickt ist, ist ein Vorzug. Die zweite Abtheilung gibt Vocabeln in leichten Sätzen, die dritte die Formenlehre, die vierte leichte Stücke zum Uebersetzen aus dem Französischen.

14. Dr. F. H. J. A l b r e c h t, deutsche Uebungsstücke zum Uebersetzen in das Französische zum Gebrauche der Gymnasien und Realschulen. Mainz, Viktor v. Zeßern 1855.

Zwar ist der Stoff der zweiten Abtheilung (die erstere enthält abgebrochene Sätze und kleine Erzählungen) nur aus dem Alterthume genommen, aber diese Beschränkung thut dem Werthe des Ganzen keinen Eintrag. Die Sprache ist leicht und einfach und würde etwa der Secunda der preussischen Realschulen eine entsprechende Uebung gewähren. Ob der Vortheil der Herausgabe der französischen Uebersetzung des Buches den möglichen Nachtheil überwiegt, lassen wir dahingestellt.

Dr. Robolſky.

II.

1. Catull's Buch der Lieder. Text und Uebersetzung von Theodor H e y ſ e. Berlin, Hertz, 1855. 299 S.

Eine der schwierigsten Aufgaben für philologische Bearbeitung bietet auch heute noch, nach mancher berühmten Leistung, die kleine Lieder Sammlung des Catull. Der Text derselben beruht auf zumeist sehr jungen und unzuverlässigen, wenn auch zahlreichen Handschriften, und die Unsicherheit der handschriftlichen Grundlagen, ebenso wie der Inhalt der Gedichte an sich, bereitet für die Erklärung große Schwierigkeiten. Um so freudiger muß man eine neue Bearbeitung dieses Dichters begrüßen, die, wenn sie auch nicht einen massenhaften gelehrten Apparat aufhäuft und zur Schau trägt, doch in allen ihren Theilen auf einer gründlichen und allseitigen Untersuchung und Benützung der kritischen Hülfsmittel beruht. In einer Nachschrift an Otto Ribbeck charakterisirt der Herr Herausgeber die Handschriften, deren er selbst 45 zur Vergleichung benützt hat,

in kurzen und bestimmten Zügen, ebenso die ältesten Ausgaben und Erklärer, und stellt die Gesichtspuncte auf, von denen aus die berühmte Bachmannsche Arbeit, unter voller Anerkennung der Verdienste des großen Kritikers, betrachtet und gewürdigt werden müsse. Es kann der Wunsch nicht unterdrückt werden, der Herr Herausgeber möge seine scheinbare Abneigung gegen ausführliche kritische Mittheilungen überwinden und die Resultate seiner Forschungen und Sammlungen zur allgemeinen Kenntniß bringen. Für jetzt war es demselben, wie es scheint, nur darum zu thun, den Dichter für einen größeren Leserkreis genießbarer zu machen; deßhalb hat er auch neben dem Texte eine seit langen Jahren vorbereitete und allmählig zur Vollendung gebrachte Uebersetzung beigegeben. Dieser Uebersetzung sieht man es an, daß der Verf. sich in die innigste Vertrautheit mit dem Dichter gesetzt, sich in dessen heiteres Seelen- und Empfindungsleben, in dessen zarte Naivität und Ironie hineingelebt hat. Darin liegt eben die Hauptaufgabe und größte Schwierigkeit für den Uebersetzer, daß er nicht bloß das nackte Wort in adäquater Form wiedergibt, sondern daß er den empfindenden Dichter auch im fremden Kleide treu und wahr darstellt. Und das ist Herrn H. gelungen. Diese Unmittelbarkeit des Genusses wird nicht gestört, selbst wenn man hin und wieder an einem oder dem andern Ausdruck Anstoß nehmen könnte, z. B. 50, 5 „Geseß“ statt *Weise*, 55, 2 „Schlupfloch“ 55, 8 „die halbwegs appetitlich aussehn“.

Einen gleichen Eindruck der innigsten Vertrautheit und wahrhaft geistigen Gemeinschaft mit seinem Schriftsteller erweckt

2. Der Platonische Phädon übersezt und erklärt von Fr. A. Rüsslin. Mannheim, Köfler, 1855. 271 S.

Die pädagogische Revue hat schon früher über die in neuen Auflagen erschienenen Uebersetzungen der Apologie und des Kriton des Plato von dem ehrwürdigen Veteranen Rüsslin berichtet; in ganz ähnlicher Gestalt und Einrichtung liegt jetzt die Uebersetzung des Phädon zur Besprechung vor. Das Werk selbst besteht aus einigen einleitenden Bemerkungen, der Uebersetzung und den Erläuterungen (S. 114 bis 271). Wenn es auch der ehrwürdige Verf. nicht andeutete, man erkennt es auf jeder Seite, daß man es hier mit einer Arbeit zu thun hat, der ein langes Leben hindurch die vollste Liebe und Hingebung gewidmet war und die als das Vermächtniß eines dem Plato innig verwandten Geistes zu betrachten, zugleich aber von dem Sichte und der Wahrheit, welche im Laufe der Jahre durch Interpretation, Kritik, Philosophie und Christenthum gewonnen worden ist, durchdrungen ist. Es wäre Frevel, an

solch einer Arbeit, deren Totaleindruck ein so wohlthuerender und gleichsam überwältigender ist, kleinliche Ausstellungen vorbringen zu wollen. Vornehmlich sind die beigegebenen Erklärungen von sehr großem Werthe. Der Verf. hat die älteren und neueren Erklärer benutzt und in sorgfältiger Prüfung das Richtige und Angemessene an jeder Stelle zu ermitteln gesucht; die größte Aufmerksamkeit hat derselbe aber der Erklärung der Gedanken zugewendet: die sokratischen und platonischen Ideen werden aufs sorgfältigste dargelegt, zusammengestellt, entwickelt und durch die zustimmenden oder ähnlichen Urtheile und Gedanken der ideenreichsten und universellsten Geister aller Zeiten erläutert. So ist die Erklärungszugabe eine Schatzkammer der herrlichsten Gedanken und Grundsätze, und der Herr Verf. bekundet dabei eine weitumfassende Belesenheit — ohne alles Schaugepränge. Ein glänzenderes Zeugniß für die Universalität des griechischen Geistes, insbesondere des Plato, kann es nicht geben, als die Uebereinstimmung desselben in allen wesentlichen Beziehungen mit dem Urtheile der größten Dichter und Philosophen aller Zeiten; keine wirksamere Empfehlung für die Nothwendigkeit eines gründlichen Studiums des Plato, als der Nachweis, daß er als eine alte Quelle der herrlichsten und unvergänglichen Weisheit zu betrachten sei.

Noch wollen wir auf eine ganz neue Erscheinung in der Uebersetzungslitteratur hinweisen, welche sehr bedeutende Erwartungen erweckt:

3. *Sämmtliche Tragödien des Euripides. Metrisch übertragen von Franz Frize. Erste Lieferung. Heftabe. Berlin 1856, Schindler.*

Herr Frize hat, wie man aus der gediegenen Erörterung in der Vorrede erkennt, die Aufgabe einer Uebersetzung eines antiken Tragikers, insbesondere des Euripides, in so vollständiger Weise aufgefaßt, und die dabei entgegentretenden, zum Theil unüberwindlichen, namentlich durch die Eigenthümlichkeiten der deutschen Prosodie herbeigeführten Schwierigkeiten so vollständig erkannt, daß man schon dadurch, so wie durch die früheren eleganten Leistungen des Herrn Verf. auf diesem Gebiete, zu der Erwartung berechtigt ist, daß die neue Uebersetzung des Euripides alle früheren ähnlichen Versuche weit hinter sich zurüklaffen werde. Und in der That ist in dem vorliegenden Hefte die Eigenthümlichkeit der euripideischen Kunst so glücklich getroffen und so kräftig wiedergegeben, daß die Uebersetzung dem Leser das Original möglichst ersetzen, dem Dichter selbst aber zu größerer Ehre und Achtung verhelfen wird. Wir wünschen diesem Unternehmen einen glücklichen Fortgang, und hoffen nach dem Erscheinen einer größeren Anzahl von Tragödien in einer ausführlicheren

Besprechung auf dieses, wie wir erwarten, epochemachende Uebersetzungswerk zurückkommen zu können.

Sondershausen, April 1856.

Dr. G. Qued.

Phædri Augusti liberti fabularum Aesopiarum libri V. Accedit fabularum novarum atque restitutarum delectus. Erklärt von Dr. G. W. Raud. Berlin, L. Steinthal 1855. XII u. 132 S. 80.

„Der Phädrus hat mir noch nie versagt“: so äußert sich der Verf. in der Vorrede, „weder in Quarta, wo ich denselben eine Reihe von Jahren mit dem erwünschtesten Erfolge benutzt habe, noch in Secunda und Prima, wo ich ihn regelmäßig zur Privatlectüre empfehle, nicht selten auch zu Aufgaben für freie Ausarbeitungen verwende“. Das „Weder“ wird Herrn Raud Niemand bestreiten, denn es gibt für unsere Jugend, Quintaner und Quartaner, keine vortrefflichere Lectüre als Fabeln; und es wäre nur zu wünschen, daß unseren Schülern auch einige Fabeln von Lessing und Anderen beim deutschen Unterrichte vorgeführt würden; und wenn nicht bei Gelegenheit des deutschen Unterrichts, so doch als Uebung zur Vergleichung mit ähnlichen Fabeln des Phädrus bei der Lectüre desselben. Ueber das „noch“ wage ich nicht zu entscheiden, bemerke aber zugleich, daß der Phädrus gewiß manchmal in Secunda und Prima versagt und versagen muß als ein dem Alter des Schülers nicht angemessener Schriftsteller. Freilich muß man dieß nicht mißverstehen; ich meine damit nicht, daß ein Secundaner den Phädrus gar nicht mehr lesen könnte und dürfte, sondern daß ihm die Lectüre des Livius oder Virgil weit mehr behagt, ihn mehr interessirt und ihm nützt, als die Lectüre des Phädrus. Warum sollte nicht zuweilen ein Primaner auch einmal einige Fabeln des Phädrus lesen? Lesen wir selbst ihn doch immer noch mit Vergnügen. Aber ihn regelmäßig zur Privatlectüre zu empfehlen, scheint mir nicht gerathen: es will aber auch nicht viel sagen; denn die Privatlectüre des Phädrus nimmt kaum ein Vierteljahr in Anspruch; Herr Raud mußte denn etwa meinen, daß besondere Studien von den Secundanern und Primanern bei der Privatlectüre gemacht werden sollten, was doch auch nicht denkbar ist. Herr Raud sagt ferner in dem Vorwort, es wäre ihm gewissermaßen eine Pflicht der Dankbarkeit gewesen, den Phädrus gegen die eben so scharfsinnige als subjective Kritik von F. E. Raschig in Schutz zu nehmen, und ihm, soweit er es vermöchte, seinen wohlverdienten Platz in den Gymnasien zu sichern. Ich glaube nicht, daß es in Raschig's Sinne gelegen hat, dem Phädrus den Platz zu rauben, oder ihn aus dem Gymnasium zu verdrängen; im Gegentheil, wir Lehrer

müssen Raschig den größten Dank zollen, daß er uns den Weg gezeigt und gebahnt hat zu einer wirklich bildenden Behandlung des Phädrus. Nur geht Herr Raschig selbst darin zu weit, wenn er in der Vorrede S. IV sagt: „Ja, diese logischen Erörterungen schienen mir bei den Fabeln des Phädrus noch unerläßlicher, als die grammatischen, da die richtige Erfassung des Sinnes und der Bedeutung der Apologe durch die beigegebenen Pro- und Epimythien nicht selten gefährdet und beeinträchtigt wird, eine Veirrung der jugendlichen Denk- und Urtheilskraft aber von noch erheblicherem Nachtheil sein würde, als unzulängliches Sprachverständnis.“ Eine Erforschung und Erfassung des Sinnes der Fabel und des Gedankenganges derselben ist doch wohl erst möglich, wenn das grammatische Verständnis vollständig ist: die logischen Erörterungen basiren also auf dem grammatischen Verständnis, und es wird immer das erste Erforderniß bleiben, das grammatische Verständnis herbeizuführen; denn wollten wir nur jenes, die logischen Erörterungen, so brauchten wir ja die Fabeln nicht lateinisch, sondern könnten dieß auch mit den übersehten Fabeln vornehmen. Ist nun aber ein vollständiges grammatisches Verständnis vorhanden, dann sind jene logischen Erörterungen ein vortreffliches Mittel, die Denk- und Urtheilskraft zu üben und zu stärken. Herr Raut muß nicht etwa glauben, daß Phädrus Fabeln dadurch in Riscredit kommen, oder daß das Renommée des Phädrus bei den Schülern darunter leidet, wenn man es auf obige Weise betreibt, eine Ehrenrettung, wie Herr Raut will, scheint für den Phädrus nicht nothwendig zu sein; denn Phädrus steht mit Raschig und ohne Raut in Ehre bei Lehrern und Schülern.

In Bezug auf die Interpunction, die nach des Verf. Bemerkung in der Vorrede S. VI von Drexlers durchgreifend verschieden ist, können wir Herrn Raut nicht immer unbedingt beistimmen. So interpungirt Raut z. B. fab. 3:

Ne gloriari libeat alienis bonis,
Suoque potius habitu vitam degere;
Aesopus nobis etc.

Drexler läßt das Komma nach bonis weg, und setzt ein Komma hinter degere vor Anfang des Nachsatzes. Ich glaube, Drexler interpungirte richtiger; denn die in 1 und 2 enthaltenen Gedanken sind nimmermehr zu trennen: das aus der Verbindung des Negativen und Positiven sich ergebende Product ist ein Moment; es war eigentlich nicht nöthig, besonders hinzuzufügen suoque potius habitu vitam degere, sondern dieß ergibt sich oder folgt uns dem ersten negativen Satz von selbst; quod d. h. eben: und demnach, und folglich. — Mit welchem Rechte Herr Raut den Nachsatz vom Vordersatz durch ein : trennt, ist mir nicht klar;

daß in B. 6 nach *exornavit*, in B. 9 nach *nostris* ein *Kolon* gesetzt ist, ist sehr richtig; B. 14 dagegen ist der Nachsatz vom Vordersatz durch ein ; getrennt. Aus der Vergleichung mit anderen Stellen, wie z. B. 18, 1 ersehe ich, daß er den Vordersatz vom Nachsatz immer durch ; trennt: ob dieß aber richtig ist, bezweifle ich.

Nun noch einige Bemerkungen über die erklärenden Anmerkungen; ich bleibe bei fab. 3. *Suo habitu* erklärt Herr Raud sehr summarisch „so wie man ist“; es konnte zum besseren Verständniß auf B. 14: *et quod natura dederat voluisses pati* verwiesen werden. Was B. 14 betrifft, so sei hier gegen Raschig bemerkt, daß er keine weitere Ausführung des Gedankens *contentus nostris si fuisses sedibus* (deren Sinn doch wohl nur ist: „wenn Du hübsch bei uns geblieben wärest“) enthält, sondern das Hauptmoment, das Ergebniß der beiden ersten Verse ausdrückt.

B. 15 bemerkt Raud „*illam* seitens der Pfauen, *hanc* seitens der Dohlen“. Eine solche erklärende Anmerkung hat nicht einmal Herr Siebelis für nöthig gehalten, der doch nach Raud's Meinung grundsätzlich nur für Quartaner geschrieben hat. In dieser Hinsicht scheint man die Schüler für sehr kurzichtig zu halten: so hat z. B. Ladewig zu Virg. *Aen.* IV, 149, 150, trotzdem daß am Schlusse der Vergleichung ausdrücklich die beiden Punkte, worauf es vorkommt: *haud illo segnior ihat Aeneas*, und *tantum egregio decus enitet ore hervorgehoben* werden, es dennoch für nothwendig gehalten, unten die Note hinzuzufügen: „zweierlei wird durch die Vergleichung veranschaulicht: der jugendlich frästige Gang und die männliche Schönheit des Aeneas“, als ob ein Secundaner dieß nicht von selbst finden könnte. Verständiger schreibt zu unserer Stelle Raschig: „*illam*, die der Vergangenheit, *hanc*, diese d. i. die der Gegenwart angehörige. — B. 16: *nec hanc repulsam tua sentiret calamitas*: Wie verschieden hier die Erklärungen der interpp. sind, wird man sehen, wenn man die von Raud, Jordan und Raschig vergleicht. Raud: „*tua sentiret calamitas* für *sentires* (erleben) *calamitosa*: aber dieser bei Phädrus häufige Gebrauch des Abstractums stellt den Begriff selbstständiger und augenfälliger hervor.“ Jordans Erklärung, „wodurch der Gedanke in größerer Allgemeinheit hervortritt“, ist geradezu falsch; gerade das Gegentheil ist die Absicht des Dichters: nicht zu verallgemeinern, sondern zu individualisiren. Raud's Erklärung ist im Allgemeinen richtig; er stellt aber dieses Beispiel mit Unrecht zusammen mit 4, 5; 5, 11; dieß kann nur dann geschehen, wenn die Worte lauteten:

Contentus nostris si fuisses sedibus,

Et quod natura dederat voluisses pati:

Non hanc repulsam tua sentiret superbia —

so aber kommt durch die Fassung der Worte: *non hanc repulsam tu sentiret calamitas*, ein neues Moment hinzu: die Dohle ist *superbus* an und für sich: sie ist aber *calamitosus* erst in Folge der vorhergegangenen *contumelia*; somit enthält der Vers zwei Momente; daher Raschig's Erklärung: „*sentire* wird hier dem Zustande der Dohle (*calamitas* in Folge der *contumelia*) beigemessen, weil dieser Zustand die Wirkung der hinzukommenden *repulsa* erfährt und dadurch erhöht wird.“ Beispiele der anderen, einfacheren Art des Gebrauches des *Abstractum* für das *Concretum* hat Raschig zu XII, 5 zusammengestellt. Die Erklärung, die er von diesem Gebrauche gibt, mag für Phädrus richtig sein, geht aber bei allen Dichtern wohl hervor aus dem Streben zu individualisiren. Für Herrn Raut, dessen Ausgabe für Secundaner und Primaner eben so gut ist wie für Quartaner, hätte es sich wohl geziemt, auch einige Beispiele aus deutschen Dichtern zu diesem Gebrauche des *Abstractum* anstatt des *Concretum* heranzuziehen. So z. B. aus Schiller:

„Denn nahe liegt zum Knäuel geballt
Des Feindes scheußliche Gestalt.“

„Auf ungetreuen Wellen
Schwimmt Deiner Flotte zweifelnd Glück.“

„Hero's und Leanders Herzen
Rührte mit dem Pfeil der Schmerzen
Amors heil'ge Göttermacht.“

„Dampf erbrausend durch die Waffen
Wälzt sich die bacchant'sche Lust.“

„Auf kurzen Füßen wird die Last
Des langen Leibes aufgethürmt.“

Einen anderen Gebrauch des *Abstractum* anstatt des *Concretum* behandeln Gofrau und Forbiger zu Virg. Aen. IV, 132.

Vorstehende Bemerkungen waren bereits niedergeschrieben, als ich durch die Güte meines verehrten Collegens Ameis das 6te Heft des 73 bis 74ten Bandes der Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, herausgegeben von Klotz und Dietsch, erhielt. Dort bespricht Prof. Anton Eberz aus Frankfurt von S. 283 an Raut's Ausgabe ausführlicher. Ich freue mich, in den oben berührten Punkten mit Herrn Eberz im Allgemeinen zusammengetroffen zu sein; derselbe rügt es besonders nachdrücklich, daß der Erklärung jeder Fabel eine Angabe des Inhalts und Gedankens oder des letzteren allein vorausgeschickt ist, da ein gut vorbereiteter Quartaner Inhalt und Gedanken der Fabel recht gut selbst finden könne; und wenn er es nicht selbst kann, nun dann ist ja der Lehrer dazu da, ihn zum Finden anzuleiten. — Ueber die in dieser Schulaus-

gabe gegen Raschig's subjective Kritik geübte Polemik enthalte ich mich nach dem, was Uberg S. 285 ff. darüber bemerkt und was zum Theil auch schon Hartmann in der Zeitschrift für Gymnasialwesen v. Müggell IX. Jahrgang 1855 S. 839. berührt hat, jeder weiteren Erwähnung.

Mühlhausen.

Reinshausen.

III.

1. Deutsche Geschichtebibliothek. Herausgegeben von Dr. D. K l o p p. Hannover, Rümpler.
III, 3. 4. IV, 1—4. Preis jedes Bandes 1 Thaler.

Die mir vorliegenden Hefte dieser Bibliothek bringen ein reiches historisches Material. Am reichhaltigsten aus der deutschen Geschichte: nach Aeneas Sylvius eine Schilderung Deutschlands im fünfzehnten Jahrhundert, mit Benützung auch der neu eröffneten Quellen eine Darstellung des wiedertäuferischen Treibens in Münster, Kurfürst August von Sachsen und sein Leibarzt Peucer, woran sich ein Aufsatz über den Kanzler Grell reiht. Ein anderer Artikel schildert die Rechts- und Schutzlosigkeit des deutschen Seehandels im siebzehnten Jahrhundert, ein anderer hat den Kurfürsten Friedrich August von Sachsen und seine Wahl zum König von Polen zum Gegenstand, ein dritter den Grafen Wilhelm von Schaumburg-Lippe. Den Schluß bilden der Proceß des Müllers Arnold und die Lage der Verwundeten nach der Leipziger Schlacht. Aus der Geschichte der übrigen europäischen Staaten erhalten wir Artikel über Cola di Rienzi, über die Bartholomäusnacht, über den Aufenthalt Ludwigs XVI. im Temple, über das Verhältniß der Schweiz zu Frankreich, Schweizer-Blut und Franzosen-Geld, über Oldenbarnevelt, über die Wegnahme der spanischen Silberflotte (1628) durch die Holländer, über die erste Theilung Polens. Die englische Geschichte steuert uns die Schlacht bei Hastings, ihren John Hampden und Lord Clive bei. Zu diesen Artikeln kommt noch ein geistvoller Aufsatz über den Kaffee, d. h. über die Art und Weise, wie derselbe in Europa Eingang gefunden und Macht erlangt hat.

Es ist gar nicht zu verkennen, daß die Bibliothek fortschreitend an Werth und Bedeutung gewonnen hat: die Aufsätze sind sämmtlich interessant, wohl geschrieben, zum Theil aus eigenen Studien hervorgegangen, einige von vortrefflicher Wirkung: es ist, wenn die Bibliothek so fortschreitet, zu wünschen, daß sie sich erhalte, aber auch daß sie sich ihres Zieles und des Weges zu demselben immer mehr bewußt werde. Es ist ohne Zweifel äußerst schwer, für Leser aus allen Ständen etwas zu bieten. Nach meiner Ansicht muß der Kreis, aus welchem die historischen Stoffe für dieselben gewählt werden, enger gezogen werden als

der Herausgeber es gethan hat. Für den römischen Tribunen, für die Schlacht auf dem Hastingsefelde haben dieselben wenig Interesse und wenig Verstandniß; dagegen interessiren sie sich für die neueste Geschichte und müssen zu einem Interesse an der deutschen Geschichte gebildet und erzogen werden. Denn es wäre die äußerste Täuschung zu glauben, daß die deutsche Geschichte bei den gebildeten Lesern aller Stände um ihrer selbst willen auf Sympathieen rechnen könnte; ich für meine Person habe für die vaterländische Geschichte jenseits gewisser Grenzen überall nur die größte Gleichgültigkeit und die crasseste Unwissenheit gefunden: ich glaube nicht zu irren, wenn ich behaupte, daß für einige der gebildeten Leser die Geschichte vielleicht schon mit dem großen Kurfürsten, für die Masse aber erst mit Friedrich dem Großen beginne: was darüber hinaus liegt, ist ein großer weißer Nebel, aus dem einzelne Thurmspitzen herausragen. Dagegen fesselt und reizt sie, was ihrer Neigung zum Politisiren zusagt: bei den Wiedertäufern in Münster werden sie in heiliges Entsetzen über die traurigen Folgen der religiösen Schwärmer, bei Peucer und Grell über die Schauer religiöser Verfolgungssucht, bei Hampden über den Despotismus eines Königs, bei August dem Starken über das äußerst verderbte Hof- und Staatsleben jener Zeiten, bei der ersten Theilung Polens über die ruchlose Politik der Cabinette gerathen. Das ist, so zu sagen, Wasser auf die Mühle dieser Gebildeten. Meiner Ansicht nach muß man dieser Richtung nicht folgen, noch Nahrung bieten: vielmehr sich ihr entgegenstellen und ihr Auge anderswohin lenken. Wohin? Daß sie ein Herz bekommen für die Geschichte der Väter, an denen sie sich orientiren und ihre Gesinnung bilden und kräftigen mögen. Hierzu aber muß man nicht bloß die Verirrungen und die Schwächen früherer Zeiten, sondern auch ihre Größe, ihre Tugenden, ihre Kraft und ihre Thaten den Lesern vor Augen stellen, und vor allen Dingen, wie z. B. Miquel es verstand, ins Individuelle hineingreifen. Demnächst aber muß eine solche Bibliothek die gebildeten Leser zur Erkenntniß Gottes, d. h. des Vottes, der in der Geschichte das Regiment führt, hinleiten, und zwar nicht bloß im Allgemeinen, denn unsere gebildeten Leser verstehen solche allgemeine Redensarten nicht, sondern ausdrücklich, nachdrücklich und im Speciellen, womit freilich die Bibliothek ihr Publicum ändern und statt für Leser aller Stände für das Volk im großen vollen Sinne des Wortes bestimmt werden müßte. Ich will gern zugeben, daß sich hierüber rechten laßt: aber ich glaube doch, daß es sich schon verlohnen dürfte, in den Dienst des Vaterlandes — ohne politisirende Richtung — und des Reiches Gottes zu treten.

Ganz in dem nationalen Sinne, den ich fordere, sind gehalten

2. Die Norddeutschen Freiheits- und Heldenkämpfe von Dr. J. G. Kröger. Zweiter Theil 1855. Leipzig, Brandstetter. Preis 1¼ Rthr. (394 S.)

Der mir vorliegende zweite Theil entspricht in Geist und Streben völlig dem ersten, und bietet uns ein höchst ansprechendes und bedeutungsvolles Material. Wir begegnen zuerst den Kämpfern für Glaubens- und Gewissensfreiheit: Luther, Bugenhagen und Heinrich von Zütphen. Dann werden wir durch Bullenweber und Meurer in die inneren Kämpfe des norddeutschen Städtelebens hineingeführt. Hierauf folgen die Männer des Schwertes: Kurfürst Moriz von Sachsen, Graf Ernst von Mansfeld, Herzog Bernhard von Sachsen-Weimar, Johann von Werth, General Dünwald. Hierauf die Wiederhersteller des Vaterlandes nach dem dreißigjährigen Kriege und Bekämpfer der Schweden und Franzosen: Ernst der Fromme, der große Kurfürst, Georg von Derfflinger, Matthias von Schulenburg, Leopold von Dessau. Endlich die Männer aus Friedrichs Zeit: der große König selber, nebst seinen Generalen Seydlitz, Zieten und Ferdinand von Braunschweig und dem Grafen Wilhelm von Lippe-Bückeburg, bei welchem letzteren sich die Bibliothek von Kloppe und Kröger begegnet find.

Das Buch von Kröger hat, wie schon erwähnt, völlig die Tendenz, welche ich von Büchern der Art fordere, tief sittlich auf die Leser zu wirken: es führt uns die wundervollen Gestalten der verflochtenen Jahrhunderte in vollster frischster Lebendigkeit vor das Auge und weiß durch das Individuelle in ihnen zu wirken: es weiß mit Glück auch in Kreise hineinzugreifen, welche den gewöhnlichen geschichtlichen Lesebüchern unzugänglich sind, und, wie bei den Hamburger Wirren zur Zeit des Bürgermeisters Meurer, höchst lehrreiche und höchst interessante Stoffe zu Tage zu fördern; es strebt darnach, nicht politische Urtheile zu bilden, sondern große Kraft und Tüchtigkeit, starke Gesinnung und vor Allem Selbstverläugnung und Hingabe des ganzen Menschen zu erwecken; es dient endlich überall dem hohen Zwecke, reines und tiefes Vaterlandsgefühl zu beleben. Ich halte daher dieses Buch für eins von denen, die man für Jung und Alt nicht dringend genug empfehlen kann.

Von gleichem Werthe für die Jugend sind

3. Ferd. Bäßler's Helden geschichten des Mittelalters. Sagen aus allen Gauen des Vaterlands. Neue Folge, 58 Hefte. Berlin, Decker 1856. 483 S.

Es thut unserer lieben Jugend, welche man von allen Seiten so geschäftig ist, natürlichem Leben, Fühlen und Denken zu entfremden, wahrlich Noth, daß sie in Zeiten zurückgeführt werde, in denen sie bewußtlos, wie das Kind im Vaterhause, wo seine Wiege gestanden hat,

an der Jugend der Nation sich selbst verjünge. Und Jedermann ist unseres Dankes werth, der aus dem großen und reichen Schätze deutscher Sage, wie er immer mehr und mehr zu Tage gefördert wird, in einfacher, ansprechender Weise der Jugend mittheilen will. Die Sorge der Forscher ist mit Recht darauf gerichtet, jetzt wo die alte Sage mehr und mehr aus der Erinnerung des Volkes schwindet, zu retten und zu bergen, was noch zu retten ist, und es ist fast unmöglich, das viele Schöne, was uns von allen Seiten her dargeboten wird, zu überschauen und wieder nutzbar zu machen. Der Verf. hat mit geschickter und glücklicher Hand uns diesen Dienst geleistet: sei denn auch dieser Theil seiner Heldengeschichten den Lesern Jung und Alt empfohlen. Für den Unterzeichneten wenigstens ist dieses Buch, da er mehrere Tage hinter einander am Gebrauche des Auges verhindert war, eine liebliche und erquickliche Unterhaltung geworden, Notabene: man muß es sich von Kindern vorlesen lassen, um den Genuß doppelt zu haben.

Wie die Heldenbilder von Kröger, so führt uns, freilich in einem anderen Gebiete, in eine schöne und edle Vorzeit zurück:

4. Die deutsche Glasmalerei. Geschichtlicher Entwurf mit Belegen von Wilhelm Wackernagel. Leipzig, Hirzel 1855 (180 S.)

öffentliche Vorträge, welche von dem in deutscher Kunst jeder Art so wohl bewanderten berühmten Verfasser zu Basel gehalten worden sind, als es sich darum handelte, dem erneuerten Münster daselbst nun auch den Schmuck von Glasgemälden zu verleihen. Für den gelehrten Forscher sind die sehr reichen Belege bestimmt, welche den Schluß des Buches bilden. Der erste Abschnitt des Buches führt uns auf geschichtlichem Wege aus dem Alterthume, welches das Glas wohl zu Schmuck und zu Gefäßen, aber nicht zu Fenstern zu benutzen verstand, durch das Mittelalter bis zu den Zeiten, wo man auch die Fenster, zunächst von Kirchen, mit Glas zu verschließen anfang, auch verschiedene Farben mit einander mosaikartig verband und endlich zu einer Gliederung in Figuren gelangte. Dieser letzteren, den Beginn der Glasmalerei, weist der Verf. den Ursprung gegen den Ausgang des zehnten Jahrhunderts nach, und weist uns nach Tegernsee in Baiern, wo in einem Briefe des Abtes Gofbert zuerst Glasgemälde erwähnt werden. Von da aus hat sich diese Kunst, welche zunächst nur von Mönchen geübt wurde, nach Frankreich und nach Italien, von Frankreich nach England hinüber verbreitet. Spanien hat seine Glasgemälde von den Niederlanden erhalten. Der Verf. zeigt nun die künstlerische Verwendung der Glasmalerei, die in den ersten drei bis vier Jahrhunderten noch wesentlich mit der Kirche verbunden von Mönchen geübt wurde und den Zwecken der kirchlichen Baukunst diente (etwa bis

1350.) Das Glasgemälde war eine mosaikartige Zusammensetzung eines Fensterbildes aus so viel einzelnen Stücken Glases als das Bild Farben hatte; außer den Farben, mit denen das Glas schon vorher durch und durch gesättigt war, verstand man keine sonst mit Freiheit aufzutragen, außer das Schwarzloth, dessen man sich für den Umriss, die Schattirung und die Musterung bediente. Im zweiten Vortrage sehen wir dann, wie die Kunst, völlig farbloses Glas zu erzeugen, vervollkommenet wurde, wie man das Glas in größeren Tafeln zu gießen lernte: wie dann hierzu zwei neue Erfindungen traten, die des Uebersangglases und die, außer dem Schwarzloth noch andere Schmelzfarben mit dem Pinsel auf das Glas zu malen und auf demselben durch Aufschmelzen oder Einbrennen zu befestigen. Hiermit war der Schritt ermöglicht, auf eine und dieselbe Glasfläche mehrere Farben zu bringen, und von dem mosaikartigen zum wirklichen Glasgemälde zu gelangen. Die Kunst der Glasmalerei kommt allmählig von den Mönchen in die Hände von Laien und tritt in den Kreis der Künste mit ein, in der Regel Maler und Glaser vereinigt; bald sind Maler und Glasmaler nicht mehr in einer Person vereinigt, sondern der letztere ließ sich das Bild von einem Maler entwerfen, während der erstere die Ausführung desselben der äußerst ausgebildeten Technik des letzteren überließ. Das künstlerische Schaffen würde durch diese mühsame und doch immer unsichere Technik in hemmende Fesseln gelegt sein. Es hat Künstler gegeben, die mit der Glasmalerei angefangen, dieser aber dann doch entsagt haben. Die Glasmalerei sank so zu einem Handwerk hinunter. Andererseits diente dieselbe nicht mehr allein der Religion, sondern, seit 1350 etwa, auch dem Schmuck und der Ehre des Privathauses, besonders in den Städten, in denen das Bürgerthum zu Ehren und Wohlstand gelangt war: die heraldische Glasmalerei kam nunmehr in besondere Aufnahme. Dann kam die Kunst in Verfall und ging völlig unter. In diesem Jahrhundert ist sie dann wieder belebt worden. Den Schluß des Vortrages, welcher auf geistvolle Weise der neu erstandenen Kunst ihre Grenzen und ihre Aufgaben zuweist, und die Beziehung derselben zum Baulichen festzuhalten empfiehlt, übergehe ich hier.

Die vorhergehende Skizze wird, denke ich, den Freund der Geschichte wie den der Kunst, und wen es sonst lockt, unter den Meistern und Kunstwerken einer schönen Vergangenheit durch die alten Münster wie durch die bürgerlichen Wohnungen zu wandern, zur Lesung des Buches einladen. Es wird ihm eben so reiche Belehrung wie stillen Genuß bieten, und auch die Liebe zum Vaterlande und zur Zeit der Väter beleben helfen.

Greiffenberg.

Campé.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Erwiderung

auf die in Nr. 3 enthaltene, von Herrn Prof. Barbieu von Hadamar geschriebene Beurtheilung der Otto'schen Französischen Conversations-Grammatik.

Die im Märzheft dieser Zeitschrift von S. 226 bis 233 enthaltene Behandlung der »französischen Conversationsgrammatik«, deren Verfasser ich bin, macht eine Erwiderung darauf oder vielleicht richtiger gesagt, eine Beleuchtung derselben dringend nöthig. Ich glaube eine solche mir selbst und den vielen Lehrern, welche mein Buch — und zwar, wie ich von Manchen weiß, mit gutem Erfolg — bisher gebraucht haben und noch gebrauchen, schuldig zu sein, und ich erwarte von der Unparteilichkeit der verehrlichen Redaction, daß sie dieselbe in ihre Spalten aufnehme. Wenn, wie zuweilen geschieht, Bücher auf dem Büchermarkt erscheinen, welche nicht bearbeitet, sondern fabricirt sind, oder die den Stempel einer bloßen Buchhändler-Speculation an der Stirne tragen, so mag es nicht nur erlaubt, sondern wohl auch Pflicht sein, denselben ihren Heiligenschein abzunehmen und sie in ihrem wahren Werth an den Pranger zu stellen, und der Unternehmer muß sich das härteste Urtheil gefallen lassen, das über ihn ergeht. Wenn sich aber ein Buch darbietet, das sich zur Aufgabe macht, durch eine verbesserte Methode den Unterricht in der französischen Sprache nützlicher zu machen, dessen Abfassung offenbar eine eigene Arbeit und zwar eine nicht müßelose Arbeit ist, und das nach seinem ganzen Charakter keine Speculation sein kann, so verdient es bei aller etwaigen Unvollkommenheit schon um seines Strebens willen eine rücksichtsvolle Beurtheilung und eine Anerkennung dieses Strebens. Das war bis jetzt wenigstens Praxis bei einsichtsvollen und vorurtheilfreien Recensenten. Kommt nun noch dazu, daß ein solches Buch vom lehrenden Publicum im Allgemeinen gut aufgenommen, daß es in vielen Lehranstalten eingeführt wird, daß es von dem Unterrichtsministerium eines der größten deutschen Länder den untergebenen Schulen zur Einführung empfohlen und in verschiedenen Zeitschriften durchaus nur günstig beurtheilt wird und daß in kurzer Zeit zwei starke Auflagen vergriffen werden, so sollte man wohl erwarten dürfen, daß ein solches Buch hinsichtlich der Mängel, die es noch an sich tragen mag, die aber nach der vorausgegangenen Anerkennung nur unbedeutend sein können, und die durch freundliche Ausstellung oder Belehrung gehoben werden konnten, — anständig und gewissenhaft behandelt werde. Das ist Alles, was ich verlange; und als Schriftsteller glaube ich zu dieser Erwiderung berechtigt zu sein.

Nun kommt Herr Prof. Barbieu von Hadamar und findet sich bemüht, öffentlich in einer pädagogischen Zeitschrift, wie er sich selbst ausdrückt, »Corrcturen vorzunehmen«. Es ist bisher üblich gewesen, an den Exercitien der Schulknaben Correc-turen vorzunehmen, dagegen in Zeitschriften Recensionen zu schreiben. Das Verfahren des Herrn Barbieu bekundet somit eine Geringschätzung

die mit dem Charakter eines gebildeten Mannes schwer zusammenzureimen ist. Ich weiß recht wohl, daß jeder Schriftsteller gewärtig sein muß, daß man seine Schrift genau kritizire; und jeder vernünftige Schriftsteller wird sich dieß nicht bloß gefallen lassen, sondern sogar dankbar sein für alle Ausstellungen, wenn sie gegründet sind und in anständiger Form vorgebracht werden. * Wenn man aber in einer Weise verfährt, wie Herr Barbieure, wenn man sich wie ein zweiter Don Quixote hoch zu Ross setzt, und gegen ein anspruchloses Buch öffentlich zu Felde zieht, das weder durch pompöse Anfeindungen oder Lobpreisungen, noch durch Versprechen à la Ollendorff, in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lehren, herausfordernd zu Werke ging, wenn man ihm Fehler andichtet, die es gar nicht enthält, wenn man Ausdrücke, die ganz sprachrichtig sind, für unverzeihliche, grobe Schnipser erklärt, weil man sie nicht versteht, endlich wenn man Dinge behauptet, die nachweislich ganz unwahr sind, so ist es schwer zu glauben, wie Herr Barbieure versichert, daß hier, namentlich bei der gewählten Form, kein anderes Motiv obwalten soll, als das »Interesse des Buches und der Sache«, und man wird es dem Verfasser gewiß nicht verargen, wenn er die Sache ins rechte Licht stellt.

Ueber die Eingangs erwähnte spöttische Bekrittelung einiger Ausdrücke meiner Sonde will ich nur im Vorübergehen erwähnen, daß Herr Barbieure Recht hätte, wenn ich das Buch »wissenschaftliche Grammatik 2c.« genannt hätte; da sie aber »Conversationsgrammatik« heißt und nicht alle Bücher Alles zugleich sein können, so ist meine gelehrte sein sollende Bemerkung über das »fehlende Princip« sehr übel angebracht. Nicht glücklicher dürften wohl die Correcturen einiger deutscher Ausdrücke sein. S. 217 z. B. heißt es von Ausdrücken wie »une paire de bas«: solche Hauptwörter seien im allgemeinen Sinne genommen. Damit soll offenbar gesagt sein »in einem nicht besondern oder näher bezeichneten Sinne«. Herr B. corrigirt statt dessen im allgemeinen Theilsinne, was einer contradictio in adjecto sehr ähnlich sieht. Dazu gibt Herr B. noch eine sehr zweideutige Erklärung, indem er sagt: »Bei allgemeinen Urtheilen, wo der Deutsche oft keinen Artikel setzt, ist dieser im Französischen nothwendig, wie: Menschen sind sterblich, les hommes sont mortels. Von diesem Grundsatz, auf welchem die Erklärung des Theilsinnes beruht (sic!) erfährt man aber in dem vorliegenden Buche gar nichts.« Hier begegnen wir der ersten förmlichen Unwahrheit. Denn die Regel über den eben erwähnten Artikel steht S. 207, § 1 mit folgenden Worten deutlich zu lesen: Der bestimmte Artikel ist im Französischen gesetzt — — — 4. bei allgemeinen Sätzen vor Hauptwörtern, die nicht wohl im Theilungsfinne genommen werden können, und wo im Deutschen auch recht gut der bestimmte Artikel stehen könnte, z. B. *L'occupation est le meilleur remède contre l'ennui*, Beschäftigung ist das beste Mittel gegen Langeweile. (Folgt noch ein anderes Beispiel und eine Anmerkung dazu.) Und weil, wie Herr Barbieure meint, nichts von diesem in meinem Buche steht, d. h. weil er sich nicht Mühe gegeben hat, es dort zu suchen, wo es hingehört, nämlich unter dem Capitel vom Gebrauch des Artikels, so gilt ihm dieses »als eine Probe für die Wissenschaftlichkeit dieser neuen Methode«. So gerecht urtheilt Herr Barbieure!

Doch ich gehe jetzt zu den »Correcturen« der französischen Wörter und Sätze, die nun der Herr Kritiker als Franzose triumphirend die Weißel schwingt. Zuerst ist ihm einige Ausdrucksbezeichnungen nicht recht. Aber wie lächerlich erscheint eine solche Rüge! Wer wüßte nicht, daß, wenn man sich zur Darstellung der Laute einer

* Mehrere Collegen haben dieses auch in freundlichen Privatinschriften gethan.

fremden Sprache deutscher Buchstaben bedient, dieß nur eine möglichste Annäherung an den wirklichen Laut sein soll? Ich wäre doch begierig zu erfahren, wie Herr B. den Laut des französischen *oui* anders mit deutschen Buchstaben darstellen will, als ich es gethan (wui) und worüber er sich so sehr entsetzt. Und wer sagt ihm denn, daß ich in den „*ll mouillés*“ den *l*-Laut nie hören lasse? Er führt den seligen *Mozin* als Autorität gegen mich an, welcher sagt: *Laissez dire aux Parisiens: si-ion, ta-ieur etc. et prononcez les ll mouillés*. Allein das spricht ja gerade für mich; denn S. 9 in § 7, 1 heißt es ausdrücklich: »Folgt eine betonte Silbe (nämlich auf *l mouillé*), so läßt man das erste *l* ein wenig hören, z. B. *paillasse* (sprich *pailjaß*)“ u. s. w. Ähnlich verhält es sich mit folgendem Ausruf: »Was (wahrscheinlich *wo*) hat denn in aller Welt Herr Otto gelernt, daß man des, mes, ses u. s. w. wie *été* gleich *deh*, meh u. s. w. ausspricht«, nebst dem Zusatz: »nur in den niedern Volksschichten von Paris herrscht diese Unsitte, und ein einziger Theaterbesuch konnte Herrn Otto davon überzeugen«. Darauf diene zur Antwort, daß ich es gerade in Paris und zwar im Umgang mit den gebildeten Classen gelernt habe —, und wenn ich anmaßend sein wollte, so brauchte ich nur den Stiel umzukehren. Der breite Laut von *mes, ses* gleich *mäh*, *säh* findet sich allerdings in der erhabenen Rede, in der Declamation, beim Vortrag von poetischen Stücken und ich habe es im *Théâtre français* recht wohl gehört; im Conversationstone aber, welchen ja die Schüler nach der Bestimmung meiner Grammatik zu lernen haben, ist der *eh*-Laut überwiegend, und die Darstellung dieses Lautes durch *deh* und *meh* kommt der richtigen Aussprache von *des* und *mes* viel näher als *mäh* oder *mä*; denn so wie *lepteres* klingt *mais*, und kein Franzose wird behaupten, daß *mes* (*mes enfants*) mit *mais* ganz gleichlautend ist. Auch gilt es in der Regel für affectirt, in der Umgangssprache diese Silben so breit auszusprechen.

Jetzt kommt gleich wieder etwas Erbauliches. Unter der Rubrik *Orthographie* heißt es: »Zuerst ist hier zu bemerken — — daß *quatre-vingts* stets ohne *s* steht« Dieß ist die zweite Unwahrheit; denn so oft es in Verbindung mit einem Nomen im Plural vorkommt, ist es mit *s* geschrieben, z. B. S. 48, Z. 29 von oben steht *quatre-vingts écoliers*. Das bloße *quatre-vingt* aber, als Wort, in der Zahlenreihe, ist allerdings ohne *s* geschrieben, und obschon mir recht wohl bekannt ist, daß andere Grammatiker auch hier *quatre-vingts* schreiben, so halte ich doch die Schreibart *quatre-vingt* für richtiger; denn erstens habe ich auch Autoritäten zur Seite, z. B. *Bettinger*, oder um eine französische Autorität anzuführen, — in der von *M. Taillefert* und *Charles Saigey* bearbeiteten *Grammaire* von *Noël* und *Chapsal* steht S. 81 folgendes zu lesen: »*Quatre vingt* (nicht *quatre-vingts*) renferme toujours le trait d'union«, und erst wo es in Beziehung zu einem Plural tritt, erscheint es dann mit einem *s* geschrieben. Aber ich habe noch einen sehr guten innern Grund dafür. Sollte dieser Herr *Varbieux* nicht bekannt sein? Es gibt auch Ausdrücke, wo sogar *quatre-vingt* in Verbindung mit einem Hauptwort erscheint und dennoch kein *s* annimmt, z. B. *Chapitre quatre-vingt*. Oder wird Herr B. auch hier schreiben: *Ch. quatre-vingts* —?

Einige andere als Fehler gerügte Formen sind offenbar nur Druckfehler; z. B. S. 161 *absoud* für *absout*; da kurz vorher S. 155 in der Conjugation von *résoudre* die 3 pers. als *résout* mit *t*, und nicht mit *d* angegeben ist, so konnte dieß Herr B. zum Schlusse berechnen, daß ich wissen werde, wie man *absout* schreibt; ein anderes als Fehler gerügte Wort, *reconvalescence*, ist sogar ausdrücklich S. XVI unter den wenigen Druckfehlern angegeben. Woju also solche Rügen?

Ueber die Art und Weise, wie die Wörter am Ende der Zeilen abzubrechen sind, will ich mit dem Herrn Corrector nicht streiten, obschon ich ihm in Werken, die bei Firmin Didot in Paris gedruckt sind, ähnliche Abbrechungen nachweisen könnte, wie die bei mir gerügten. Allein, sich aus diesen unbedeutenden Versen, die ja zunächst vom Setzer ausgehen und nicht vom Verfasser, zu dem Urtheil verleiten lassen, daß dieselben einen absoluten Mangel an etymologischen Studien bekunden, heißt zu deutsch sich einer Schmäbung schuldig machen. Wenn Herr B. erfahren will, ob ich etymologische Studien gemacht habe, so findet sich Gelegenheit dazu; denn ich habe ein Werkchen über diesen Gegenstand herausgegeben (Kleines etymologisches Wörterbuch der französischen Stammwörter v. Karlsruhe bei Müller.) Noch in demselben Sage begegnen wir der dritten Unwahrheit, die sich Herr Barbicux erlaubt. Er sagt nämlich wörtlich: »Endlich ist in dem ganzen Buche kein einziges ω anzutreffen, vielmehr ist dieser Laut stets mit getrennten o und e gedruckt, ein Fehler, den dieses Buch mit vielen andern deutschen Ausgaben theilt.« Also kein einziges ω ! Schlagen Sie doch aufs Gerathewohl das schlechte Buch auf, und Sie werden von S. 66 an bis an's Ende fast auf jeder Seite eines oder sogar mehrere finden! Ich will zu größerer Deutlichkeit einige Seiten nennen S. 66, 71, 85 (dreimal das Wort *œil*), 89, 91, 98, 100, 102 u. s. w., oder wenn Sie lieber wollen, gegen das Ende des Buches: S. 409, 410, 411, 412, 413, 415, 419 (zweimal) u. s. w. u. s. w. Und doch behauptet Herr Barbicux mit dünnen Worten: »im ganzen Buche ist kein einziges ω anzutreffen.« Was soll man hiernach von der Wahrheitsliebe des Herrn Prof. Barbicux halten!

Ich fürchte die Leser zu ermüden, wenn ich so fortfahre, und doch könnte ich noch einen großen Theil der »vorgenommenen Correcturen« in dieser Weise beleuchten. Ich bin ehrlich genug, einige derselben als richtig anzuerkennen und werde sie befolgen, allein der größere Theil der noch übrigen bezieht sich auf französische Sätze, die aus französischen Quellen, und zwar aus anerkannt guten, geschöpft sind, wie Bouilli, Rollin, Fénelon, Barthélemy, Verquin, Florian, Ségur, Borel u. a., und es dünkt mir, daß sich eine lebende Sprache den positiven Sprachgesetzen eben nicht so unbedingt unterwirft, wie die vielen Abweichungen von der Academie bekunden, und daß man demnach mit dem Stempel des »Barbarismus« ein wenig vorsichtiger zu Werke gehen sollte. Wohin kämen wir in unserer deutschen Sprache, wenn Herr Barbicux einen deutschen Antibarbarus schreiben würde!

Nur Eines noch muß ich erwähnen, weil es Herrn B. gefällt, es unverzeihlich zu nennen. Vielleicht gelingt es mir doch, die Sache als eine verzeihliche, dagegen die Leichtfertigkeit des Herrn B. als eine unverzeihliche zu erweisen. Unter der Rubrik 6 »Unrichtige Sätze verschiedener Art« steht Folgendes: »Nicht minder unglücklich als das Capitel der Frage ist das von der Negation. Hier stößt man auf folgende unverzeihliche Sätze: S. 106 *Avez-vous vu personne? Savez-vous rien de nouveau?!*« Also nach Herrn B. sind diese Sätze unverzeihlich! Das wollen wir doch sehen. Für's erste sind dieses gar keine zur Negation gehörigen Sätze; die Beispiele über die Verneinung finden sich im I. Theil S. 133 bis 134; im II. Theil S. 274 bis 276. Sie gehören vielmehr zu den Beispielen über den Gebrauch der unbestimmten Fürwörter, denn von diesen handelt die betreffende Lektion S. 105 bis 107. Nun lehren alle guten Grammatiker, die ich kenne, daß *personne* und *rien* in Fragesätzen auch affirmativ, d. h. ohne *ne* gebraucht werden können. Ich schlage die erste, die mir zur Hand ist, auf. Es ist die viel verbreitete »Französische Schulgrammatik von Dr. F. Nebel«. Da steht in § 47 unter *personne* (S. 35 der 7ten Aufl.) sel-

gendes zu lesen: »In Fragen hat es auch die Bedeutung von Jemand und dann wird natürlich kein ne vor das Zeitwort gesetzt, z. B. y a-t-il personne d'un caractère plus noble?« Oder soll ich eine französische Autorität anführen? Wohlán, ich schlage Noël und Chapsal auf, (Edition Taillieser) Chap XV. Observations particulières S. 176; unter dem Wort rien steht folgendes zu lesen: »Rien, ayant le sens de quelque chose, s'emploie sans négation: y a-t-il rien de plus rare qu'un demi-savant modeste? (Domergue). Ich darf wohl jetzt die bescheidene Anfrage an den Herrn Corrector stellen, ob meine Sätze noch unverzeihlich sind. Ich finde es erklärlich, daß man manchmal Etwas nicht recht versteht; aber dann unterlasse man es wenigstens, Andere darüber zu corrigiren.

Dies mag genug sein Ich glaube, daß ich hiermit meinem Buche, das allerdings noch der Verbesserung bedarf, die nöthige Satisfaction gegeben; denn darauf war es doch offenbar abgesehen, das Buch in Mißcredit zu bringen. Nach dem Obigen wird Herr Prof. Barbieu mir und andern Lesern erlauben, starken Zweifel an der Richtigkeit der Worte »im Interesse des Buchs und der Sache« zu hegen. Mag dem nun sein, wie ihm wolle: ich bin mir bewußt, diese Beleuchtung mit dem ruhigen Ernste geschrieben zu haben, wie er sich für wissenschaftliche Gegenstände ziemt, und ich hoffe auch, daß mein Gegner sich damit zufrieden geben wird, nachdem ich anerkannt habe, daß ein Theil seiner Verbesserungen zutrefte und benützt werden solle.

Heidelberg, den 31. Mai 1856.

Dr. Emil Otto.

Die vorstehende Erwiderung habe ich Herrn Prof. Barbieu vorgelegt und lasse seine Entgegnung hier folgen.

Langbein.

Zur Beruhigung dem Herrn Dr. Otto nur Folgendes: Die »Conversationsgrammatik« benutze ich selbst, jedoch nur bei solchen Schülern, welchen eine stärkere Kost nicht zusagt. Die Veröffentlichung eines großen Theiles der Verstöße geschah zwar nicht ganz sine ira, denn es war zu arg; jedoch erst nach einem verunglückten Versuche auf dem Privatwege (durch die Verlags-handlung). Da übrigens bei der Beurtheilung solcher Bücher von wissenschaftlichen Erörterungen keine Rede sein kann, und der Herr Verf. durch seine Erwiderung den klarsten Beweis liefert, daß jedes Rechts über Principien nutzlos sein würde: so werde ich, um ihm nicht abermals Unannehmlichkeiten zu verursachen, die nachträglich zum Vorscheine gekommenen Fehler mäusehstille zu dem großen Haufen legen, und dem Herrn Otto Zeit lassen, sich etwas tiefer in der Sache umzuschauen.

Hadamar, 13. Juni.

Barbieu.

I. Abhandlungen.

Einige Bemerkungen zum Unterricht in der Elementararithmetik besonders rücksichtlich des Gebrauchs der negativen Größen.

Von Dr. Strümpell, Professor an der Universität in Dorpat.

I.

Es gibt beim Unterricht in der Elementararithmetik, wie derselbe gewöhnlich behandelt wird, mancherlei Schwierigkeiten, welche dem Schüler sowohl das Verständniß der Sache erschweren, als auch die Sicherheit und Continuität des Fortschrittes gefährden. Diese Schwierigkeiten liegen zum Theil in der Natur des Gegenstandes selbst und seinen Verhältnissen zur jugendlichen Fassungskraft, zum Theil in der Art und Weise, wie der Gegenstand vom Lehrer aufgefaßt und gelehrt wird. In beiderlei Hinsicht kann man durch Beachtung gewisser logischer Forderungen, wie durch Berücksichtigung der bei der Bildung der arithmetischen Vorstellungen und Begriffe statthabenden psychischen Umstände eine Erleichterung und Verbesserung erzielen.

Zu den Schwierigkeiten solcher Art gehört, wie die meisten Lehrer, welche einmal Unterricht in der Elementararithmetik erteilten, werden erfahren haben, die Einführung und der Gebrauch der negativen Zahlen, sowohl was das Verständniß der hierbei vorkommenden Begriffe, als auch die Operationen betrifft, die damit beim Rechnen angestellt werden.

Der Unterzeichnete erlaubt sich, den Lesern der Päd. Revue einige Sätze vorzulegen, die vielleicht im Stande sind, die Praxis in der genannten Beziehung zu erleichtern: er selbst wenigstens hat die Erfahrung gemacht, daß sich auf dem von ihm eingeschlagenen Wege mehr und dieses Mehr leichter und sicherer erreichen läßt, als auf dem gewöhnlichen.

Setzen wir für den Unterricht, der hier als ein solcher angenommen wird, dem später ein weiterer gründlicher Betrieb der Mathematik etwa auf einem Gymnasium oder in einer Realschule folgen soll, einen sieben- bis achtjährigen Knaben von mittlerer Begabung aus einer gebildeten Familie voraus, so bringt derselbe einen nicht geringen Vorrath arithmetischer Vorstellungen mit, die aber sämmtlich in concreten Fällen wurzeln, wie der Umgang und das Leben sie herbeiführten. Ein solcher Knabe kennt allerlei Größen, die durch Zahlen ausgedrückt sind, hat eine Ahnung von der einfachen Operation des Addirens und Subtrahirens im vulgären Sinne, verbindet kleinere Zahlen ohne Schwierigkeit mit dem Gezählten, während für größere Zahlen die entsprechenden Raumvorstellungen fehlen, schreitet in der Reihe der ganzen Zahlen von der Eins ausgehend ohne Sprung und mit Leichtigkeit bis zu einer gewissen Grenze vorwärts, hat aber von der Abstraction der Zahl von ihrem Gezählten und also von dem Begriffe der Zahl kein klares Bewußtsein, gebraucht außer den ganzen Zahlen auch die Ausdrücke für Brüche, aber in sehr engen Grenzen, indem ihm hier sowohl für sehr kleine Brüche, oft schon für $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$, $\frac{1}{500}$ fast die Vorstellung abgeht, als auch namentlich für die Operationen mit ihnen und die begriffliche Bedeutung derselben das Verständnis noch fehlt, u. s. w.

Das Erste nun, was nöthig ist, wenn sich in dem späteren Unterricht keine Schwierigkeiten erheben sollen, liegt einerseits in der gehörigen Zubereitung der zunächst zu verwendenden Vorstellungen und Begriffe, andererseits in der Vorbildung der geistigen Thätigkeiten, die der Schüler dabei zu vollziehen hat. Es gilt hier als anerkannt, daß jeder Unterricht, ehe er als solcher beginnt, mit dem vom Schüler mitgebrachten Vorrathe homogener Vorstellungen und homogener geistiger Action eine die Vorschule bildende, den Unterricht selbst psychologisch und logisch ermöglichende Bearbeitung muß vorhergehen lassen. Daß von dem, was in dieser Vorschule getrieben, und von der Art, wie es gemacht wird, in den meisten Fällen der Erfolg des Unterrichts bedingt ist, möchte zwar gleichfalls anerkannt, aber nicht immer beachtet, und namentlich das noch so häufige Mißlingen gerade des mathematischen Unterrichts auf den Mangel einer passenden Vorschule zurückzuführen sein.

Beschränken wir uns auf unsern Hauptzweck, den späteren Gebrauch des Negativen, und die von vornherein richtige Verwendung desselben mit den übrigen arithmetischen Begriffen und Operationen, so ist hier aus der arithmetischen Vorschule Folgendes hervorzuheben:

1. Der selbst vom besten Schüler mitgebrachte Gebrauch der Zahl und ihrer Beziehung auf das Gezählte ist zu eng und zu beschränkt.

Er muß also erweitert werden, d. h., der dem Schüler bekannte Kreis des von ihm Gezählten ist allmählig zu der ganzen empirischen Sphäre des zählbaren zu vergrößern und diese letztere muß dem Schüler in einer gewissen Ordnung klar vor Augen schweben.

Man darf diese Forderung nicht für zu gering achten; es hängt von ihrer Erfüllung sehr viel ab. Der Schüler ist allerdings daran schon gewöhnt, Menschen, Bäume, Pfennige und Thaler, Äpfel und Birnen, auch Schritte, Füße und Ellen u. dgl. zu zählen, wird aber, wenn man ihn fragt, was wohl sonst noch Zählbares von ihm genannt werden könne, nicht gleich mit der Antwort bereit sein; und wenn er auch noch Dieses oder Jenes nennt, so wird er doch zum Theil wieder nur mit dem schon Genannten Homogenes, auf keinen Fall aber Alles nennen, was zu nennen ihm soll ebenso geläufig sein, und gewiß wird er dieses zu Kennende sich nicht von selbst nach gewissen Unterschieden ordnen. Es erscheint uns aber gerade sehr nothwendig, daß der Lehrer hier das, was der Umgang und das Leben nur mangelhaft gebildet haben, bis zur Vollständigkeit ergänzt, weil nur unter dieser Bedingung die logische und psychologische Möglichkeit gewonnen wird, dem Begriffe der Zahl und seiner Verwendung von vornherein die Bedeutung und Gebrauchseichtigkeit zu verschaffen, die, wie sich später ergeben wird, das Positive und Negative als einen ganz elementaren Unterschied zulassen. Es wird hierbei gänzlich davon abgesehen, daß eine zeitweilige Uebung des Schülers im Auffuchen alles dessen, was sich zählen läßt und zwar unter der Bedingung, daß das noch nicht Genannte nicht wieder nur ein anderer Fall von einer schon genannten Art des Gezählten, sondern auch eine neue Art von Zählbarem sei, eine die Selbstthätigkeit des Schülers belebende und bei der hinzukommenden nöthigen Mithülfe des Lehrers das Interesse desselben anregende und dabei instructive Beschäftigung ist: vielmehr, es wird von der Natur der Sache verlangt, daß der Begriff der Zahl auf der breitesten Basis dessen ruhe, worauf er empirisch sich bezieht, und daß diese Beziehung dem Schüler gleich im Anfang klar und geläufig werde. Dabei ist es im Allgemeinen wünschenswerth, daß der Schüler nach selbst gefundenen Unterschieden das Gezählte in Abtheilungen ordne, und erst am Ende dieser Uebung mag der Lehrer seine Anordnung und Uebersicht feststellen, wie etwa nach Personen und Dingen, Begebenheiten in der Natur und Geschichte nebst Wiederholungen derselben, Raumgrößen nach Längen-, Körper- und Flächenmaßen, Zeitgrößen nach Zeitmaßen, Geldgrößen nach Geldmaßen, Gewichtgrößen nach Gewichtmaßen, Intensitätsgrößen nach Gradmaßen, Geschwindigkeitsgrößen nach Geschwindigkeitsmaßen u. s. w.

2. Eben so nöthig ist es, daß die vom Schüler mitgebrachte geringe Bekanntschaft mit den Größenauffassungen und Größenvergleichen schon in der Vorschule des Unterrichts erweitert werde. Sämmtliche den arithmetischen Operationen zum Grunde liegenden Begriffe sind durch vielfache empirische Nachweise vorzubereiten, damit der Schüler, außer der Beziehung der Zahlen auf das Zählbare überhaupt, auch die in der Natur der Sache liegenden Nöthigungen empfinde, gewisse die Größenverhältnisse betreffende Fragen aufzuwerfen und vermittelst der Zahlenoperationen zu beantworten.

Der Schüler vom vorausgesetzten Alter hat unstreitig schon im Umgange mit Dingen und mit Menschen öfter Dieses oder Jenes gefragt, was eine arithmetische Aufgabe war und wobei er in dem unbewußt erworbenen Combinationsvermögen seiner Größenvorstellungen sich Hülfe verschaffte. Schon wenn mehreren kleineren Kindern gleichzeitig Etwas gereicht wird, bleibt es in den wenigsten Fällen aus, daß eins oder das andere von ihnen das selbst Empfangene mit den übrigen Gaben vergleicht: „ich habe mehr, ich habe weniger, als du; er hat das größte Stück.“ Im Knabenalter, wo das Ohr an den Gesprächen der Erwachsenen Theil nimmt und die Handhabung vieler Dinge spielend und im Ernst versucht wird, gewinnen solche unbestimmte Größenauffassungen und Vergleichen eine bestimmtere Gestalt: es wird gemessen und gewogen, gekauft und verkauft, getheilt und zusammenge setzt, vervielfacht und nach Gruppen gesondert, Zunahme und Abnahme tarirt, der Vortheil dem Nachtheil gegenübergestellt, der Mangel mit dem Bedürfnis verglichen, Entferntes auf Nahes bezogen und umgekehrt, der Effect von der Kraftanstrengung abhängig gesetzt u. s. w. In allen solchen Fällen drückt sich die arithmetische Thätigkeit des Knaben als ein nothwendiges, den psychischen Proceß ergänzendes logisches Bedürfnis aus, und jeder Erwachsene, der das Thun der Kinder in solcher Hinsicht zu deuten weiß, freut sich über das Offenbarwerden der dem Menschen und der Natur immanenten Mathematik. Daher findet auch in dieser Richtung der Lehrer, wenn er nur den Stoff an die dem Schüler schon geläufige Vorstellungswelt anpaßt, ohne Mühe ein aufmerksames Ohr. Die Aufgabe besteht darin, daß er viele Beispiele aus dem Leben theils vom Schüler selbst auffuchen läßt, theils ausgewählte ihm vorführt, an denen sich das Bedürfnis fühlbar macht, bald Summen zu bilden, bald Größenunterschiede zu ermitteln, bald ein Vielfaches zu suchen oder ein solches zu zerlegen, bald ein Ganzes zu theilen, bald ein arithmetisches oder ein geometrisches Verhältniß zu bilden, bald eine gegebene Größe in Vergleichung mit einer noch größeren oder einer kleineren durch eine der letzteren

auszudrücken, bald eine Intensitätsgröße an einer Extensitätsgröße zu messen, bald eine Raumgröße durch eine Zeitgröße zu ermitteln, bald in Absätzen und Intervallen vor sich gehende Zu- und Abnahmen von continuirlichen, periodische von nicht periodischen Fortschreitungen zu unterscheiden u. s. w. Es soll hierbei natürlich nichts ausgerechnet werden, sondern man bezweckt eben nur die Anlässe zu arithmetischen Fragen und Operationen bloß zu legen, und die Fähigkeit zu entwickeln, arithmetische Verhältnisse richtig, klar und leicht aufzufassen, sowie andererseits in die Beziehung der Zahlen auf das Zählbare die in den Relationen der Dinge und Begebenheiten liegende Breite und Mannigfaltigkeit der Quantität gleich von vornherein mit aufzunehmen. Mit anderen Worten: nach der hier zum Grunde liegenden Methode soll das Verfahren, wonach man die Zahlen und die Zahlenoperationen gewöhnlich sehr früh in ganz Abstractes umwandelt und den Schüler Monate lang mit sogenannten unbenannten Zahlen und zwar durch alle Rechnungsarten hindurch rechnen läßt, ehe er von irgend einem der tatsächlichen Beziehungspunkte der Zahlen etwas erfährt, ganz vermieden werden; ein solches Verfahren ist zwar nicht gegen die Logik überhaupt, aber gegen die Logik der Schüler, und jedenfalls gegen die mit der Psychologie vertraute Didaktik, welche verlangt, daß der mathematische Elementarunterricht möglichst concret sei und daß die Zahlen in der lebendigsten und mannigfaltigsten Verbindung mit dem zu ihnen gehörigen Zählbaren und dessen Verhältnissen auftreten und beharren.

3. Auf Grundlage des durch die vorangegangene Übung Gewonnenen sind einige leichte Abstractionen zu vollziehen und begrifflich wie sprachlich festzustellen. Nach denselben resultirt als das erste allgemeine Zahlenbild die Zahlenreihe 0, 1, 2, 3, 4 . . . Mit dieser Zahlenreihe werden dann die längst bekannten Übungen im Vorwärts- und Rückwärtsschreiten dermaßen vorgenommen, daß eine ungehinderte Reproduction und mit dieser die so höchst wichtige Zahlenphantasie erreicht wird, welche sich in noch anderen, wie in der Reihe der geraden Zahlen, in Differenzenreihen, Reihen der figurirten Zahlen als neuen festzuhaltenden Zahlenbildern eben so leicht wie in jener ersten Zahlenreihe bewegt.

Es gehört allerdings diese Vorübung nicht unmittelbar zu unserer Absicht, die sich nicht speciell auf die Methode des arithmetischen Unterrichts, sondern hauptsächlich auf die Angabe der Art und Weise richtet, wie das Negative dabei zu handhaben ist: ihre Erwähnung ist aber zum Verständnisse der vorausgesetzten Methode nöthig. An dieser Stelle muß der Schüler über die Bedeutung des von ihm bis dahin gebrauchten

Begriffes der Zahl in der einfachsten Weise aufgeklärt werden. Es sind überall Wiederholungen eines und desselben Gedachten, worauf es ankommt. Psychisch liegen ihnen Auffassungen von Vielheiten zum Grunde*, wie beim Anblick eines Hauses, einer Gruppe von Bäumen oder Menschen, die sich später in einzelne Segungen auflösen, so daß erst aus der Anzahl die Zahl entspringt und wieder zu einer Anzahl hinführt. Insofern aber die besondere Beschaffenheit des Aufgefaßten sowohl für die Zusammenfassung wie für die Vereinzelung gleichgültig ist, tritt dieselbe für den Gedanken auch sehr leicht zurück und der Schüler begreift es ohne Mühe, daß zwar von keiner Zahl die Rede sein könnte, wenn es nichts Zählbares gäbe, und daß diese Beziehung auf das Zählbare allerdings niemals vergessen werden darf, man mit den Zahlen jedoch für's Erste weiter nichts ausdrückt, als die größere oder kleinere Anzahl von Wiederholungen oder das Mehr- oder Wenigersein des Zählbaren und daß er hierin die Bedeutung des Begriffes zu erblicken habe. Werden diese Gedanken in populären Sprachwendungen Schritt vor Schritt entwickelt, so begreift der Schüler Mancherlei, das, wenn man es erst an einem späteren Orte oder in einem anderen Zusammenhange vorbringen wollte, dunkel bleiben und zur Verwirrung Anlaß geben würde. Die Null z. B. ist dem Begriffe nach keine Zahl; sie ist hier ein Zeichen für den Anfang des Zählens, sowie für das Ende des rückläufigen Zählens (und muß in diesem Sinne unterschieden werden von der beim Zahlen-schreiben und Zahlenausprechen vorgekommenen Bedeutung als eines Stellen- oder Rangzeichens). Desgleichen ist hier der bei Schülern oft stattfindenden Dunkelheit in der Unterscheidung zwischen Eins und Einheit und der doch möglichen Identität beider vorzubeugen. Ferner ist die Meinung zu umgehen, als ob alle nach der Eins folgenden Zahlen aus dieser durch Hinzufügung von Eins entstanden sein müßten, welche Meinung gar nicht in diesem Sinne eher erwähnt werden darf, als man beim Durchlaufen der Reihen auf sie als auf einen möglichen Fall kommt; u. s. w. Die Zahlenphantasie aber, die auf dieser Stufe erzielt wird, ist bekanntlich bei den meisten Schülern der empfindlichste Mangel, der durch kein späteres Kopfrechnen ersetzt wird, und eben deshalb sind die bekannten Uebungen mit den Zahlenreihen so nöthig. Der Verfasser wünscht aber seinerseits, daß dieselben zugleich mit räumlichen Anschauungen associirt werden, wozu es an passenden Gelegenheiten nicht fehlt.

4. Ist die im Obigen angedeutete Stufe arithmetischer Vorstellungsbildung und Begriffsbildung vom Schüler erreicht, dann wendet der Lehrer

* Ferbart's Psychologie. Bd. 2. S. 160. u. f.

das Nachdenken desselben auf die noch weitere Verfolgung der im Begriffe der Zahl liegenden Beziehung auf das Zählbare zurück. Er macht darauf aufmerksam, daß unter den früher angeführten Arten des Zählbaren manches Gezählte vorkommt, das im Unterschiede von Anderem die Eigenthümlichkeit hat, beim Zählen einen zweigliedrigen (mitunter auch mehrgliedrigen) Gegensatz fühlbar zu machen, der uns nöthigt, auch die Beziehung der Zahl auf ihr Gezähltes nach den Gliedern dieses Gegensatzes zu unterscheiden, mithin die schon gewonnene Zahlenreihe $0, 1, 2, 3, \dots$ für noch nicht ausreichend zu erklären. Hierin liegt die elementare natürliche Veranlassung, den Ausdruck der vollständigen Zahlenreihe in dem Bilde $\dots - 4, - 3, - 2, - 1, 0, + 1, + 2, + 3, + 4 \dots$ zu finden. Diese vollständige Zahlenreihe ist von jetzt an der Gegenstand aller folgenden arithmetischen Operationen, die nur in Bezug auf sie, mit ihr und in ihr vorgenommen werden.

Die Zahlen drücken, wie gesagt, das Mehr oder Weniger des Zählbaren und die dabei vorkommenden Verhältnisse aus. Unter dem Zählbaren gibt es nun aber Manches, dessen Gattungsbegriff zwei (oder mehrere) Arten von solcher Beschaffenheit umfaßt, daß man, während man die eine Art zählt, dadurch eben so viel von der anderen verneint, und keine von beiden anders gezählt werden kann, als daß dabei zugleich verneinend an die andere gedacht wird. Dem Schüler macht sich dieses Verhältniß an solchen Beispielen leicht deutlich, bei deren Auffassung die Vorstellung einer Bewegung in entgegengesetzter Richtung zum Grunde liegt, also unstreitig am deutlichsten bei der Auffassung entgegengesetzter Richtungen selbst, in welchen die von einem bewegten Gegenstande durchlaufenen Räume nach einem Raummaße gezählt werden. Die Schritte rechts hin oder aufwärts oder überhaupt vorwärts sind den Schritten links hin oder herabwärts oder überhaupt rückwärts dermaßen entgegengesetzt, daß, wenn jene gezählt werden, diese dadurch verneint sind, und umgekehrt; und dasselbe findet statt, wenn die Wärmegrade im Gegensatz der Kältegrade, die Schulden im Gegensatz von dem Gelde, das man besitzt oder zu fordern hat, gezählt werden. Es ist also nicht bloß zweckmäßig, sondern das Gezählte selbst nöthigt dazu, den Zahlzeichen, den Ziffern irgend eine Marke zu geben, um es ihnen sogleich ansehen zu können, daß ihre Zahlen solche entgegengesetzte Zählungen ausdrücken oder überhaupt ausdrücken können: als solche Marken dienen das Kreuz und der Strich, $+$ und $-$, und in der Sprache hat man diesen Unterschied, obwohl man besser beja-

h e n d e und v e r n e i n e n d e Zahlen gesagt hätte, durch die fremden Wörter positiv und negativ, positive und negative Zahlen bezeichnet *. Es leuchtet dem Schüler ein, daß es in den meisten Fällen ganz vom Belieben der Zählenden abhängt, mit welcher Art des unter sich entgegengesetzten Zählbaren er zu zählen anfangen will; in anderen Fällen aber muß man, und zwar in Folge davon, daß aus physischen und psychologischen Gründen das eine Glied des Gegensatzes eher gesagt und bejaht, als durch die Setzung des anderen verneint wird, den naturgemäßen Gebrauch und die hergebrachte Gewohnheit beobachten und immer nur die eine von beiden Größenreihen als positive und die andere immer als negative denken. Desgleichen wird die Bemerkung von dem Schüler leicht behalten, daß, wo künftig Zahlen ohne alles Vorzeichen vorkommen, dieß daher rührt, weil diese Zahlen entweder sich nicht auf einen Gegenstand beziehen, der zu der genannten Unterscheidung Anlaß gibt, oder aber, weil man die negative Reihe zur Zeit unbeachtet lassen will, so daß im Allgemeinen die Zahlen ohne Vorzeichen den Charakter der positiven haben. Endlich kann es in gewissen Fällen nützlich sein, der Consequenz gemäß auch das Nullzeichen mit einer der beiden Marken zu versehen, mit dem +, sobald man die Absicht ausdrücken will, in die Reihe der positiven Zahlen einzutreten, mit dem —, wenn man die Reihe der negativen Zahlen durchschreiten oder sich merken will, daß man in der positiven Reihe sich rückwärts bewegt und bei der Null geendigt hatte.

Hat nun der Schüler dieß Alles klar eingesehen, so wird er auch begreifen, daß wir in dem Bilde der vollständigen Zahlenreihe selbst, insofern wir in der letzteren v o r w ä r t s und r ü c k w ä r t s, oder r e c h t s hin und l i n k s hin schreiten, den nachgewiesenen Gegensatz wieder finden und dieselbe mithin als den allgemeinen Ausdruck für die Unterscheidung alles positiv und negativ zu Zählenden ansehen können. Es werden demnach auch alle Wahrheiten, die man durch die Beantwortung gewisser Fragen rücksichtlich der vollständigen Zahlenreihe findet, ihre volle Gültigkeit behalten, auf welchen besonderen Gegenstand aus den Classen des Zählbaren man auch dieselben Fragen späterhin übertragen mag. Der Deutlichkeit wegen hält man bei allen folgenden Operationen an der Vorstellung der räumlichen Fortschreitung innerhalb der Zahlenreihe fest.

* Gauss in der später zu nennenden Abhandlung wünscht für + 1, — 1, $\sqrt{-1}$ die Benennung directe, inverse, laterale Einheit.

II.

Gehen wir nach diesen Vorbereitungen jetzt zu den elementaren Rechnungsarten über, um rücksichtlich des dabei vorkommenden Gebrauches des Positiven und Negativen aus dem Obigen weiter zu folgern, so setzen wir zunächst das Numeriren, also das geläufige Aussprechen und Aufschreiben kleiner und großer Zahlen mit klarem Bewußtsein vom Sinne der dabei stattfindenden Technik voraus. Nur die Bemerkung sei erlaubt, daß diese Technik nicht präcise genug eingeübt werden kann, und daß es bei dieser Einübung wesentlich darauf ankommt, die Reihe der Einer, der Zehner, der Hunderter, der Tausende u. s. w. schon in der Zahlenphantasie vorzufinden, und diese Reihen jetzt einerseits nur zusammenzuordnen, andererseits aber auch aus der Zusammenordnung wieder herauszunehmen und jede Zahl aus einer solchen Reihe wiederum theils an ihrer Stelle in der letzteren, theils aber auch an ihrer Stelle in der vollständigen Zahlenreihe klar und deutlich auffinden und wahrnehmen zu können. Wir beschränken uns ferner, wie schon aus dem Obigen abzunehmen war, auf die Operationen mit ganzen Zahlen. Rücksichtlich der Reihenfolge dieser Operationen endlich hegt der Verfasser die Ansicht, die gewöhnlich beobachtete Reihenfolge, wonach zuerst die Addition gelehrt wird, dann die Subtraction, Multiplication, Division, Potenzzerhebung und Wurzelauziehung folgen, sei aus logischen und psychologischen Gründen abzuändern. Er meint, es liegt im Allgemeinen allen elementaren arithmetischen Operationen der Gedanke zum Grunde, einmal: man schreitet innerhalb der vollständigen Zahlenreihe beliebig vorwärts und rückwärts, bleibt am Ende dieser Fortschreitungen bei einer gewissen Zahl stehen und fragt nun, was in Berücksichtigung des dabei vorgekommenen Gegensatzes zwischen positiven und negativen Fortschreitungen der resultirende Gesamtwertb aller Fortschreitungen sei? und andererseits: man schreitet von einer beliebigen Stelle zu einer beliebigen anderen Stelle innerhalb der vollständigen Zahlenreihe und fragt, wie groß die Distanz beider Stellen sei? Dem ersten Gedanken, der sich eben so leicht, wie der zweite, in die jedem anderen Gegensatz eines Zählbaren adäquate Sprache übersetzen läßt, entspricht in seinen möglichen Fällen die Addition, Multiplication und Potenzirung; dem zweiten die Subtraction. Die Division und Wurzelrechnung schließen sich an die Multiplication und Potenzirung an. Ueberlegt man nun, ob der eine von beiden Gedanken im Leben früher oder häufiger vorkomme, als der andere, so mag die Antwort zweifelhaft sein; logisch aber geht, wenn man die Zahlenreihe als fertiges Bild voraussetzt, die Frage nach der Differenz, d. h. der Distanz

zweier Zahlen, der Frage nach der Summe, d. h. dem Gesamtwert, voraus, weil jene schon mit der ersten Fortschreitung und also gleichsam mit der Reihenbildung selbst gegeben ist, und psychologisch ist es nicht weniger der Fall, indem im Vorstellen zweier beliebiger Zahlen innerhalb der Zahlenreihe vermittelt der hin- und zurücklaufenden Reproduction mit dem Auseinanderhalten beider Zahlen eben auch die Distanz beider für die Vorstellung mit entspringt, während die Frage nach der Summe eine Tendenz nach der Vereinigung zweier Vorstellungen ausdrückt, die an sich der Vereinigung widerstreiten und diese erst finden können, wenn sie in dem Gemeinschaftlichen des Gattungsbegriffes ihre Hemmung verlieren. Auch möchte in den meisten empirischen Fällen die Frage nach dem Unterschiede natürlicher und primitiver, als die nach der Summe sein. Indes, da hiermit jeder Lehrer nach seinem Ermessen verfahren mag und kein wesentlicher Nachtheil aus der Dislocirung im Lehren entspringt, wenn nur die Continuität gewahrt wird, so folgt auch unsere Darstellung hier dem Herkömmlichen.

Was nun die Addition betrifft, so muß vor Allem aus der Vorübung her der Sinn der darin liegenden Frage klar sein, wonach, wenn mehrere beliebige Zahlen (Summanden) gegeben sind, eine den Gesamtwert derselben (die Summe) ausdrückende Zahl gesucht wird. Zweitens muß der Schüler eingesehen haben, daß für diese Forderung nothwendig vorauszusetzen ist, daß durch die Summanden Gezahlte sei in je einem Falle zu einer und derselben Art gehörig. Drittens muß er vor jeder Verwechselung des die Addition andeutenden Zeichens, das leider auch ein Kreuz ist, welches aber plus heißt, mit dem Zeichen des Positiven, das Anfangs gar nicht plus genannt werden darf, gehütet werden, wie ein Gleiches später auch bei der Subtraction nöthig ist. Werden nun die Summanden zuerst aus der Reihe der positiven Zahlen genommen, alsdann aus der Reihe der negativen, so ist in keinem dieser Fälle ein Zweifel möglich, wie der Gesamtwert oder die Summe zu finden sei: man findet sie immer durch Vorwärtsschreiten in der betheiligten Reihe, indem es ganz einerlei ist, ob ich die unter sich identischen Fortschreitungen stets von vorn, d. h. von der Null von Neuem beginne oder sie von der schon gewonnenen Stelle aus fortsetze; in dem einen Falle ist also auch die Summe positiv, in dem andern auch die Summe negativ. Lehrer und Schüler fragen aber, wie es sich verhält, wenn die Summanden zum Theil in der positiven, zum Theil in der negativen Reihe liegen.

Für diesen Fall wird, wie bekannt, gewöhnlich geantwortet, daß die Addition sich in eine Subtraction verwandle, indem man, wenn

z. B. $+ 7$ und $- 4$ zu addiren seien, die Summe durch ein Abziehen der vier von der 7 finde, oder, wenn z. B. $+ 7$ und $- 12$ zu addiren seien, die kleinere Zahl 7 von der größeren 12 müsse abgezogen werden: dort sei die Summe der positive Rest 3, hier der negative Rest 5.

Diese Auffassung der Sache ist ebenso, wie die Ausdrucksweise, nicht zu billigen. Denn 1. liegt ihr die einseitige Meinung zum Grunde, addiren sei so viel wie zusammenzählen; diese Meinung ist eben so falsch, wie die Erklärung, daß Subtraction soviel bedeute wie eine Zahl von einer anderen abziehen. Die Erklärung ist von vornherein so zu fassen, daß sie für alle möglichen Fälle in gleicher Weise paßt. Das Zusammenzählen oder das Zusammenfassen mehrerer Anzahlen in eine einzige ist nur ein Mittel, um das, was die Addition will, zu erreichen, nämlich den Gesamtwertb mehrerer gegebenen Zahlen zu finden. 2. Eben darum, weil die Erklärung, daß Addiren soviel wie Zusammenzählen sei, nicht richtig ist, paßt sie auch nicht auf solche Fälle, wo der Gesamtwertb positiver und negativer Zahlen verlangt wird: solche Summanden lassen sich in solchem Sinne gar nicht addiren. 3. Wird aber zunächst die Beziehung der Zahlen auf ein homogenes Gezähltes (das in unserm Falle die Fortschreitungen sind) festgehalten, und ebenso erinnert, daß das Zeichen $-$ von einer Zahl die Verneinung einer gleich großen Anzahl des schon gedachten Entgegengesetzten bedeutet, so versteht es sich von selbst, daß der Gesamtwertb in Fällen mit gemischten Summanden daraus hervorgeht, daß sich gleiche Anzahlen mit verschiedenen Zeichen paarweise verneinen, so gewiß es ist, daß derjenige, der zuerst 7 Schritte vorwärts oder rechtshin und dann 3 rückwärts oder linkshin ging, im Ganzen zwar 10 Schritte gemacht, aber in Wirklichkeit von dem Ausgangspunkte sich nicht weiter entfernt hat, als wenn er von vornherein nur 4 Schritte gemacht hätte. 4. Darum würde denn auch einerseits das Wort Rest, wenn in solchen Fällen die Addition wirklich zu einer Subtraction würde, falsch gebraucht sein, indem das Resultat einer Subtraction nicht Rest genannt werden darf, und andererseits wäre es gänzlich falsch, daß das Resultat einer Subtraction zwischen $+ 7$ und $- 4$ in der Zahl $+ 3$ gefunden sei. Für die Addition dagegen paßt das Wort Rest nur, wenn die Summanden gemischt sind, sowie für die Subtraction eben auch nur in gewissen Fällen, wo es sich dann aber auch wiederum nur auf die Art und Weise, wie man die Subtraction ausführt, nicht auf diese selbst bezieht. 5. Alle Unrichtigkeiten verschwinden, sobald man den Schüler schon von Anfang an nicht bloß mit der unvollständigen, sondern mit der vollständigen Zahlenreihe vertraut macht: dann steht die gegebene Erklärung der Addition allgemein fest,

und was man Zusammenzählen u. dgl. einerseits, und A. heben oder Abziehen u. dgl. andererseits nennt, drückt nur technische Verfahren aus, wie man in dem einen und dem andern $\S$ das erreicht, was die Addition ihrem Begriffe nach will.

Das Gesagte muß dem Schüler an der vollständigen Zahlen anschaulich gemacht werden, für jeden der möglichen Fälle besond. 3. B. $(+ 7) + (+ 4)$ heißt: alle Fortschreitungen geschehen in positiven Reihe rechtshin; erst 7, dann noch 4, ergibt 11 positive Fortschreitungen; mithin ist $+ 11$ oder 11 der Gesamtwertb oder Summe. Oder $(- 7) + (- 4)$ heißt: alle Fortschreitungen geschehen in der negativen Reihe; erst 7, dann noch 4, ergibt 11 negative Fortschreitungen, d. h. $- 11$ als Gesamtwertb oder Summe. Oder $(+ 7) + (- 4)$ heißt: erst 7 positive Fortschreitungen, dann von der $- 7$ wieder 11 negative, d. h. 11 linkshin oder rückwärts, d. h. man geht in der vollständigen Zahlenreihe zur negativen 4, und $- 4$ ist Gesamtwertb oder die Summe. Oder $(+ 4) + (- 3) + (+ 6) + (- 8)$ heißt: erst 4 positive Fortschreitungen, dann von der $+ 4$ wieder 3 negative Fortschreitungen, d. h. linkshin, führt zur $+ 1$, dann dieser wieder 6 positive Fortschreitungen, d. h. rechtshin, führt zur $+ 7$, dann von dieser wieder 8 negative Fortschreitungen, d. h. linkshin, führt zur $- 1$: mithin ist die negative Eins oder $- 1$ der Gesamtwertb oder die Summe.

Erst nachdem so an mehreren Beispielen das Begriffliche klar worden ist, abstrahirt der Lehrer allgemeine Regeln und macht also rücksichtlich größerer Zahlen und vieler Summanden das Bedürfnis eines abkürzenden Mechanismus fühlbar, welcher schließlich bis zur vollen Läufigkeit eingeübt wird.

Was zweitens die Subtraction betrifft, so ist die in den Elementarlehrbüchern so häufig vorkommende Erklärung, subtrahiren ist eine Zahl von einer andern abziehen, ebenso unrichtig, wie die gewöhnliche Erklärung der Addition. Vielmehr nehmen wir an, daß auch hier wie bei der Addition, dem Schüler schon in den Vorübungen die allgemeine Veranlassung klar gemacht sei, welche die den Zweck und die Bedeutung der Subtraction ausdrückende Frage im Leben, also im Umgange mit Menschen, Dingen und Ereignissen der Außenwelt hervorrufen. Wenn ein Mann A ein Vermögen von 100 Rthlr., ein anderer B eine Summe von 50 Rthlr. besitzt, so entsteht in diesem Falle schon im Kopfe des Kindes die Frage, wie viel A mehr hat, als B, unserer Meinung nach leichter und natürlicher, als die Frage, wie viel Beide zusammen haben oder wie viel Jemand haben würde, der so viel besäße, wie Beide. D

selbe tritt ein, wenn statt von dem Vermögen, von den Schulden zweier Personen die Rede wäre. Wenn aber ein Thermometer jetzt 10 Grad Wärme, dann 3 Grad Kälte zeigt, so ist es dem Knaben nicht sogleich verständlich, daß man zur Beantwortung der Frage, um wie viele Temperaturgrade das Thermometer bei dem angegebenen Stande verschieden zeigte, nicht 3 von 10 abziehen, sondern 10 mit 3 zusammenzählen muß und der Werth des Größenunterschiedes, je nachdem man die Frage auf die Wärme oder auf die Kälte bezieht, + 13 oder — 13 ist. Und dennoch — dieß war eben unsere Meinung — muß an solchen und anderen Beispielen das Bedürfniß, den Werth des Größenunterschiedes innerhalb der Zahlenreihe eines Zählbaren mit Gegensatz eben so zeitig fühlbar gemacht und durch Nachdenken befriedigt werden, wie es jetzt gewöhnlich nur in Bezug auf Zählbares ohne Gegensatz gethan wird. Ist dieß aber geschehen, dann tritt die vollständige Zahlenreihe auch hier wieder in die Stelle eines allgemeinen Repräsentanten, und der Schüler versteht die Erklärung: daß die Beantwortung der Frage nach dem Werthe des Größenunterschiedes zweier beliebigen Zahlen oder der Distanz derselben innerhalb der vollständigen Zahlenreihe das Subtrahiren heißen soll.

Insofern nun dieser Unterschied allein dadurch zu ermitteln ist, daß man von einer der beiden gegebenen Zahlen anfängt, um zu der anderen fortzuschreiten, und hierbei die Anzahl der zwischen beiden liegenden Fortschreitungen sich merkt, ist es zweckmäßig, für diejenige Zahl, von welcher aus die Fortschreitung als beginnend gedacht werden soll, einen besondern Namen zu wählen, zur Unterscheidung von der anderen Zahl, zu welcher hin die Fortschreitung geschieht. Man nennt die Zahl, von welcher aus die Fortschreitung beginnt, den *Subtrahenden*; die Zahl, zu welcher hin die Fortschreitung stattfindet, heißt der *Minuend*; und die Zahl, welche die gesuchte Anzahl der zwischen beiden liegenden Fortschreitungen angibt, wird die *Differenz* genannt.

Nach solchen Vorerklärungen kann nun keiner der möglichen Fälle irgend welche Schwierigkeit dem Verständnisse entgegenstellen. Man unterscheide diese möglichen Fälle durch beliebige Beispiele, bei denen man die doppelte Ansapart anbringt und erklärt, etwa durch:

- | | |
|---|---|
| 1. (+ 8) — (+ 4) oder $\begin{array}{r} + 8 \\ - + 4 \\ \hline \end{array}$ | 3. (+ 8) — (— 4) oder $\begin{array}{r} + 8 \\ - - 4 \\ \hline \end{array}$ |
| 2. (+ 4) — (+ 8) oder $\begin{array}{r} + 4 \\ - + 8 \\ \hline \end{array}$ | 4. (— 4) — (+ 8) oder $\begin{array}{r} - 4 \\ - + 8 \\ \hline \end{array}$ |

$$5. (-8) - (+4) \text{ oder } \underline{\underline{+4}}$$

$$7. (-8) - (-4) \text{ oder } \underline{\underline{-4}}$$

$$6. (+4) - (-8) \text{ oder } \underline{\underline{+8}}$$

$$8. (-4) - (-8) \text{ oder } \underline{\underline{-4}}$$

Zunächst gilt in Bezug auf alle diese Beispiele, daß der Schüler zuvor jede der gebrauchten Zahlen an ihrem Orte in der vollständigen Zahlenreihe erblicken muß, sowie daß er für jede Zahl die ihr zukommende Benennung des Subtrahenden und Minuenden nebst der Bedeutung dieser Benennung wiederholt; außerdem muß er den Sinn der Frage, den das Wort Subtraction ausdrückt, an einigen Beispielen sich nochmals vergegenwärtigen.

Ist dies geschehen, so wird zweitens, bevor die Zahlengröße der gesuchten Differenz bestimmt wird, bei jedem Beispiele die Frage beantwortet, von welcher Beschaffenheit, d. h. ob positiv oder negativ, diese Zahlengröße sein müsse.

Beim ersten Beispiele heißt es demnach: um von dem positiven Subtrahenden 4 zum positiven Minuenden 8 hinzugelangen, schreitet man rechts hin vorwärts in der positiven Reihe: mithin muß die gesuchte Zahl auch positiv sein. Man findet sie, da man 4 Fortschreitungen macht, als + 4.

Beim zweiten Beispiele heißt es: um vom positiven Subtrahenden 8 zum positiven Minuenden 4 zu gelangen, schreitet man rückwärts in der Richtung der negativen Reihe links hin; mithin muß die gesuchte Zahl negativ sein. Man findet sie als - 4.

Beim dritten Beispiele heißt es: um von dem negativen Subtrahenden 4 zum positiven Minuenden 8 hinzugelangen, schreitet man rechts hin in der Richtung der positiven Reihe; mithin muß die gesuchte Zahl positiv sein. Man findet sie, da man 12 Fortschreitungen zu machen hat, als + 12, u. s. w.

Beim achten Beispiel heißt es: um von dem negativen Subtrahenden 8 zum negativen Minuenden 4 hinzugelangen, schreitet man rechts hin in der Richtung der positiven Reihe; mithin muß die gesuchte Zahl positiv sein. Man findet sie als + 4.

Diese Beispiele sind nun auf Fälle aus den verschiedenen Klassen des Zählbaren mit Gegensatz zu übertragen. Außerdem ist dem Schüler jetzt der begriffliche Unterschied, der zwischen dem Gedanken des Addirens und dem Gedanken des Subtrahirens liegt, klar zu machen. Hierbei ergibt sich auch leicht der Grund, warum in Fällen der Addition, wo die Summanden gemischt, positiv und negativ sind, die in der negativen Zahl liegende Anzahl von Verneinungen unmittelbar eine

gleiche Anzahl von bejahenden Setzungen, also eine gleich große positive Zahl auslöscht, während bei der Subtraction in solchen Fällen ein Zusammenzählen aller Fortschreitungen überhaupt stattfindet: bei der Addition hängt deshalb das Vorzeichen der Summe von dem größten Summanden, bei der Subtraction hängt es gar nicht von der Zahlengröße, sondern allein von dem Gegensatz der Fortschreitungen in der vollständigen Zahlenreihe ab. Daraus folgt gleichzeitig, daß die Ansicht, die den Schülern gewöhnlich beigebracht wird, die Subtraction sei das Entgegengesetzte der Addition und umgekehrt, gleichfalls nicht richtig ist und der hier zum Grunde gelegten Methode gemäß gar nicht geäußert werden darf. Man kann, wenn man will, dem Schüler nur sagen: Zusammenzählen ist entgegengesetzt dem Auseinanderzählen, Hinzuthun dem Wegnehmen u. dgl. Endlich sind dann auch hier die einfachen Beispiele zu zusammengesetzten zu erweitern, gewisse allgemeine Regeln zu abstrahiren und die Technik des Subtrahirens einzuüben.

Gehen wir drittens zur Multiplication über, so versteht es sich von selbst, daß schon bei den Vorübungen mit der Zahlenreihe der Unterschied der springenden oder ungleichen Fortschreitungen von den gleichmäßigen, d. h. nach derselben Einheit vollzogenen, bemerkt ist. Hiervon hängt der Unterschied der Multiplication von der Addition ab, aus welcher letztern als der allgemeinen, unbeschränkten Fortschreitungsart die erstere als die besondere, beschränkte dadurch wird, daß an die Stelle des Begriffes der Summanden für den besondern Fall, daß dieselben alle einander gleich sind, der Begriff des Multiplicanden und des Multiplikators tritt. Es ist wesentlich, daß der Begriff der Einheit hier dem Schüler schon von früher her klar vorschwebt: er drückt dasjenige Gezählte aus, welches seinem numerischen Werthe nach sich immer gleich bleibt, während die Anzahl seiner Setzungen oder Zählungen beliebig groß werden kann. Der Schüler ist hierbei durch eine empirische Betrachtung der verschiedenen Arten des Zählbaren orientirt und vor jeder unnützen und unklaren Grübelelei gehütet. Hiernach fällt der Begriff des Multiplicanden mit dem Begriffe der Einheit zusammen; es ist damit immer diejenige Zahl gemeint, welche das Gezählte, also immer entweder Dinge oder Begebenheiten u. s. w. ausdrückt, während der Multiplikator immer nur die Anzahl der Zählungen angibt. Logisch ist daher der Multiplicand das in dem Existenzialbegriff Gedachte und der erste Multiplicand ist das Einzelding oder die Einzelbegebenheit u. s. w., der aber als solcher erst durch den Gegensatz zur Vielheit, d. h. zu vielen Setzungen Eines und desselben, gefunden wird, wobei es sich dann auch naturgemäß aufdrängt, demselben

in allen Fällen den Multiplicator 1 zu geben. Aus diesen und anderen Ueberlegungen, die dem Lehrer geläufig sein müssen, nimmt er das dem Schüler Zugängliche heraus, um ihm die beiden Hauptsätze verständlich zu machen: a. daß beide, Addition und Multiplication, die Antwort auf einerlei Frage, nämlich nach dem Gesamtwerthe, geben und die letztere nur ein besonderer Fall von der erstern ist, und b. daß, da allein der Multiplicand die Zahl ist, welche das Gezählte angibt, auch dieser allein ganz wie es die Beschaffenheit des gerade Gezählten mit sich bringt, entweder eine positive oder auch eine negative Zahl sein kann, der Multiplicator aber an und für sich weder positiv noch negativ, sondern eben nur die Zahl ist, welche die Anzahl der Setzungen oder Zählungen des Multiplicanden oder allgemein die Anzahl der nach der Einheit des Multiplicanden zu vollziehenden Fortschreitungen innerhalb der Zahlenreihe ausdrückt.

Der Schüler muß diesen zweiten Satz als eine nothwendige logische Folge aus dem Begriffe der Multiplication begriffen haben, wenn er später einsehen soll, warum und in welchem Sinne dennoch auch der Multiplicator ein Vorzeichen bekommt. Es werden demnach zunächst an der vollständigen Zahlenreihe die beiden einfachen Fälle der Multiplication durch Beispiele erläutert und durch Worte ausgedrückt, nachdem, was sich von selbst versteht, auch die Benennung *Factoren* und *Product* eingeführt sind. Gesezt, heißt es etwa, man schreitet in der positiven Reihe nach der Einheit Eins fort und zwar einmal, zweimal, dreimal, viermal u. s. w., so bleibt offenbar auch das Product positiv: man hat $1 \times +1$, $2 \times +1$, $3 \times +1$, $4 \times +1$ u. s. w. $= +1$, $+2$, $+3$, $+4$ u. s. w. Ebenso, wenn man nach irgend einer anderen positiven Einheit fortschreitet, z. B. $1 \times +6$, $2 \times +6$, $3 \times +6$, $4 \times +6$ u. s. w. $= +6$, $+12$, $+18$, $+24$ u. s. w. Es werde nur beiläufig bemerkt, daß das Einmaleins unlogisch gelehrt wird, wenn man es in der Form lernen läßt, wie 2×1 ist 2, 2×2 ist 4, 2×3 ist 6, 2×4 ist 8 u. s. w.; man soll vielmehr sagen: 1 mal 2 genommen, ist 2; 2 mal 2 genommen, ist 4; 3 mal 2 genommen, ist 6 u. s. w.; oder 1 mal 6 genommen, ist 6; 2 mal 6 genommen, ist 12; 3 mal 6 genommen, ist 18 u. s. w., d. h. die Multiplicanden oder die Einheiten 1, 2, 3, 4 . . . bleiben dieselben, der Multiplicator wächst von 1 bis 10 oder bis 20. Wird der Multiplicand aus der Reihe der negativen Zahlen genommen, so muß natürlich das Product auch negativ bleiben.

Soll nun der Gedanke klar gemacht werden, warum auch Multiplicationen wie $-4 \times +3$ und -4×-5 vorkommen können, d. h.

auch der Multiplikator als negative Zahl auftritt, so ist dem Schüler verständlich zu machen, daß in solchen Fällen das Zeichen der Verneinung vor dem Multiplikator ein Correctionszeichen der falsch vollzogenen Setzung des Multiplikators ist und solche Fälle so viel bedeuten, wie daß die Beziehung der Zahl 3 auf ein positives Zählbares und die Beziehung der Zahl 5 auf ein negatives Zählbares unrichtig war, also nicht hätte geschehen sollen, und man deshalb, um beide Fehler gut zu machen, dort die positive Beziehung verneint, also das Gezählte in die Reihe des Negativen setzt, hier die negative Beziehung verneint, also das Gezählte in die Reihe des Positiven setzt. Wer 4 mal 3 Schritte rechts hin, also 12 Schritte rechts hin genommen hat, während die Schritte links hin haben genommen sein sollen, der corrigirt seine positive Zählung durch die Verneinung ebenso, wie wer 4 mal 5 Thaler als Schulden in Anschlag gebracht hat, während sie zur Art des positiven Zählbaren, der Forderungen oder des factischen Besizes gehörten, diesen Irrthum gleichfalls durch die nachträgliche Verneinung wieder gut macht. Das verneinende Zeichen vor dem Multiplikator gehört also eigentlich mit vor den Multiplanden und bezieht sich nur auf diesen, wird aber bequemer vor den Multiplikator gesetzt. Diese Auffassungsweise ist die einzige der Natur der Sache angemessene und dem Schüler leicht zugängliche. Hat der Letztere sie wohl verstanden und an vielfachen Beispielen sich eingeprägt, dann wird sie auf zusammengesetztere Beispiele erweitert, gewisse allgemeine Regeln werden abstrahirt und überhaupt die Technik der Multiplication eingeübt.

Bis jetzt also kennt der Schüler von dem Zeichen — schon drei verschiedene Bedeutungen: die erste ist, daß es aus sagt, die gebrauchte Zahl soll zur Zählung eines negativen Zählbaren gebraucht sein; die zweite ist, wo es als Operationszeichen bei der Subtraction gebraucht wird; die dritte ist, wo es die gemachte Beziehung der Zahl als irrtümlich corrigirt, also die Zahl auf das von dem angenommenen entgegengesetzte Zählbare zurückbezieht.

Wie in der springenden Fortschreitung 1, 3, 2, 5, 9 . . . oder 1, 3, — 2, 5, — 9 . . . der allgemeine Begriff eines Auffuchens des Gesamtwertes seine erste concrete Ausführung in der Addition findet und aus dieser unter der Voraussetzung, daß nach derselben Einheit fortgeschritten wird, auch als ein besonderer Fall für jenen allgemeinen Begriff, die Multiplication hervorgeht, so ist ein dritter specieller Fall die Potenzirung, die der Voraussetzung entspricht, daß beide, Multipland und Multiplikator, einander gleich sind und bei der Multiplikation

cation sich gleich bleiben. Dieser Begriff ist eben so elementar, wie der Begriff der Subtraction oder einer anderen elementaren Operation, und die dabei vorkommende Anwendung der Vorzeichen ist mit der Multiplication gegeben. Daß aber, wenn der Begriff der Potenzirung und der Potenzgröße dem Schüler verständlich geworden ist, er es auch verständlich finden werde, daß und wie man mit solchen Potenzgrößen wieder addirend, multiplicirend, subtrahirend, dividirend verfährt, ist eben so sicher, wie er früher durch Addition gewonnene Summen wieder als Summanden oder als Subtrahenden und Minuenden oder als Factoren zu behandeln wußte; doch darf diese Erweiterung dem Schüler erst gezeigt werden, nachdem er die Begriffe aller Fundamentaloperationen und die Gründe des dabei stattfindenden Zeichengebrauches kennen gelernt hat. Dann können auch die bei dieser wiederholten Anwendung derselben Operationen vorkommenden Vorzeichen, wie etwa, daß auch ein Exponent das Zeichen — haben kann u. s. w., keine Schwierigkeit verursachen, da die Erklärung aus unseren Principien von selbst folgt.

Dies muß endlich auch rücksichtlich der noch fehlenden elementaren Operationen, der Division und der Wurzelrechnung, wenigstens im Allgemeinen behauptet werden. Bei diesen beiden Operationen ist es allerdings richtig zu sagen, daß die Division das Gegentheil der Multiplication und die Wurzelrechnung das Gegentheil der Potenzirung sei. Deshalb muß aber auch bei der Division mit dem Schüler der diesem Gegensatz entsprechende Weg gegangen werden, um ihm eben so sehr das Verständniß der Operation, als auch der den Quotienten zukommenden Vorzeichen zu verschaffen. Er muß einsehen, warum der Divisor zusammenfällt mit demjenigen, was bei der Multiplication der Multipl. c and ist, und zwar darum, weil er gleichartig mit dem Dividenden sein muß, der so viel ist, wie das Product. Deshalb ist Dividiren so viel wie die Anzahl der Fortschreitungen suchen, die nach einer gegebenen Einheit vollzogen zu einer gegebenen Anzahl hinführt, und es ist einerlei, ob ich jene Anzahl rückläufig oder vorwärtsläufig bestimme. Es genügt aber nicht, um die Vorzeichen festzustellen, daß man, wie gewöhnlich geschieht, indirect die nothwendige Beschaffenheit derselben darthut, sondern man muß dem Schüler die Sache wiederum genauer und genetisch zeigen. Gesezt also, der Zahlenwerth des Dividenden sei 36 und der des Divisors 4, so sind folgende Fälle möglich: 1) $+ 36 : + 4$. 2) $- 36 : + 4$. 3) $+ 36 : - 4$. 4) $- 36 : - 4$. Von diesen Fällen entsprechen nur der erste und der vierte wiederum allein dem ursprünglichen Sinne der Multiplication, also auch der Division: denn nur in diesen beiden Fällen ist der Divisor mit dem Dividenden, d. h.

der Multiplicand mit dem Producte gleichartig, wie es sein muß. Daher versteht es sich auch von selbst, daß in diesen Fällen der Quotient, d. h. der Multiplicator jedesmal positiv sein muß: $+ 36$ dividirt durch $+ 4$ heißt: wie viele Fortschreitungen nach der positiven Einheit 4 sind nöthig, um zur positiven 36 zu gelangen? und $- 36$ dividirt durch $- 4$ heißt: wie viele Fortschreitungen nach der negativen Einheit 4 sind nöthig, um zur negativen 36 zu gelangen? beide Male 9 Fortschreitungen, eigentlich ohne alle Beachtung des Gegensatzes, der schon durch den Multiplicand ausgedrückt ist; sie müssen aber, wenn überhaupt das Zeichen gebraucht werden soll, als positiv angesehen werden. Dagegen $- 36$ dividirt durch $+ 4$ hat an sich eben so wenig einen Sinn, als $+ 36$ dividirt durch $- 4$; denn man kann nicht Kältegrade durch Wärmegrade, nicht Fortschreitungen rechts hin durch Fortschreitungen links hin, noch umgekehrt diese durch jene dividiren; Dividend und Divisor, d. h. Product und Multiplicand sind hier ungleichartig. Soll mithin in diesen Fällen dennoch eine Division stattfinden können, so muß, wenn die beiden Dividenden einmal als richtige Producte gefunden sein sollen, angenommen werden, daß die Beziehung der 4 auf ihr Gezähltes in beiden Fällen falsch war und mithin hier bei der Division, d. h. beim Feststellen des gesuchten Quotienten oder Multiplicators die Correction vermittlest des Vorzeichens anzubringen ist, d. h. im zweiten Falle muß durch den Quotienten die Bejahung und im dritten Falle die Verneinung des Divisors oder des Multiplicanden aufgehoben, mithin der Quotient in diesen beiden Fällen negativ sein.

Was die Wurzelrechnung betrifft, so bietet dieselbe, sobald sie beim Elementarunterricht innerhalb der positiven Zahlenreihe stehen bleibt, rücksichtlich des negativen Zeichens keine Schwierigkeit. Eine solche tritt nur ein, sobald der Begriff dieser Operation auch auf die negative Zahlenreihe bezogen wird, und es scheint, als ob man genöthigt ist, diesen Fall dem Schüler zwar schon im ersten Elementarunterricht als eine Consequenz des Begriffes anzugeben und den Sinn davon mit der daran hastenden Absonderlichkeit klar zu machen, ihm das volle Verständniß aber erst für eine spätere Zeit zu versprechen. Der große Mathematiker Gauß hat allerdings in einer Abhandlung in den Göttinger Gelehrten Anzeigen 1831, Stück 64 ein Mittel dargeboten, dem arithmetischen Zeichen $\sqrt{-1}$ eine eben so anfschauliche Bedeutung zu geben, wie dem $+ 1$ und $- 1$, und es wird diese Auffassungsweise zur rechten Zeit im Unterricht jedenfalls als höchst zweckmäßig gebraucht werden müssen: allein es ist doch zu bezweifeln, ob sie für die erste Stufe des Unterrichts, auf der wir uns hier bewegen, elementar genug sei.

Zum Schluß fügen wir nur noch die Bemerkung hinzu, daß, nachdem die beiden letztern Operationen, wie die früheren, mit den nöthigen Erweiterungen gehörig eingeübt sind und der Verstand des Schülers demnach über sämtliche sechs Elementaroperationen gebietet, es nach unserer Erfahrung von großem Gewinn für das Gelingen des mathematischen Unterrichts ist, wenn derselbe nun ohne Weiteres in das reiche Gebiet derjenigen Anwendungen eingeführt wird, deren Fragen sich durch Gleichungen vom ersten und zweiten Grade mit einer Unbekannten lösen lassen. Der Apparat von Vorstellungen und Begriffen, der hierzu noch nöthig ist, liegt theils in der fortgeschrittenen Erfahrung des Schülers, theils in dem bisher Erlernten fertig, und das Gefühl, welches der Schüler unfehlbar gewinnt, nämlich, daß er in dem wenigen bis dahin Erlernten sich doch schon eine bedeutende geistige Macht erworben hat, welcher Tausende von Fragen sich zur Beantwortung fügen müssen, wird das mathematische Interesse so weit kräftigen, daß der Ansatz zu der nun folgenden zweiten Stufe des arithmetischen Unterrichts, die in der Verallgemeinerung des Vorigen vermittelt der algebraischen Zeichen besteht, mit Hoffnung gemacht werden kann.

Derpat im Juni 1856.

Zur homerischen Texteskritik.

Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin.

Erster Artikel. Die Interpunction.

Wenn es sich die heutige Texteskritik mit Recht zur Aufgabe gestellt hat, die gegenwärtige handschriftliche Ueberlieferung der homerischen Gesänge auf die uns zwar nur in Trümmern, aber doch sehr beträchtlichen Trümmern, erhaltene Textesgestalt des Aristarch und seiner bedeutendsten Schüler, überhaupt der Alexandrinischen Grammatiker zurückzuführen; dieser älteren, besseren Ueberlieferung gewissenhaft nachzuspüren, und den daraus gewonnenen Resultaten, sobald sie sich nicht vor dem Forum einer gesunden und strengen Vernunftkritik als falsch und irrig erweisen, unbedingte Aufnahme zu gestatten: so muß sie auch die Interpunction des Homer nach diesem Grundsatz umändern und einrichten, die bis jetzt rein nach modernem Gutdünken gehandhabt ist, als ob es hierüber überhaupt keine Ueberlieferung aus jener Zeit gäbe. Aber es gibt sehr wohl eine solche, und zwar eine doppelte; die eine bezieht sich auf Homer speciell, die andere auf griechische Texte überhaupt.

Unter den Alten war es nämlich Nicanor, der bekannte Alexandrinische Grammatiker unter Kaiser Hadrian, der ein großes System der Interpunction entwarf, und in einer umfassenden theoretischen Schrift *περὶ στιγμῆς τῆς καθόλου* in sechs Büchern darstellte, demnächst auf Homer speciell anwandte, diesen interpungirte, und in einem ausführlichen Commentar *περὶ στιγμῆς τῆς παρ' Ὀμήρω* die Gründe der jedesmaligen Interpunction darlegte. Das System des Nicanor ist uns erhalten in Bekk. Anecd. p. 763, 10, vgl. Comment. epp. p. 40, so wie in zahlreichen Excerpten der Venetianer Scholien, die in der Schrift von L. Friedländer *Nicanoris περὶ Ἰλιάκῃς στιγμῆς reliquiae emendatiores* Regim. 1850 zusammengestellt und vortrefflich erläutert sind. Diese Fragmente reichen hin, und dieß System vollkommen klar zu machen, so daß es ein Leichtes wäre, den ganzen Homer nach demselben zu interpungiren. Nicanor hatte nun, um dieß nach Friedl. S. 5 in der Kürze anzugeben, drei Zeichen: die *στιγμή* (Punct oberhalb der Linie; entspricht unserm Puncte), die *ὑποστιγμή* (Punct auf der Linie; entspricht unserm griechischen Kolon), die *βραχεῖα διαστολή* oder *διαστολή* schlechtthin (unser Komma). Der *τελεία στιγμή* gab es wieder fünf nach der Stellung und kleinen Nebenzeichen verschiedene Unterarten; und so setzte er 1. die *τελεία*

στιγμή zwischen je zwei asynthetisch auf einander folgenden Sätzen; 2. die ὑποτελεία, wenn der zweite Satz mit dem ersten durch δέ, γάρ, ἀλλά, αὐτάρ und ähnliche Partikeln verknüpft war; 3. die πρώτη ἄνω, wenn einem vorausgeschickten μέν, ἤ, οὐ ein folgendes δέ, ἤ (ἦ), ἀλλά entsprach; 4. die δευτέρα ἄνω, wenn zwei Sätze durch καί; 5. die τρίτη ἄνω, wenn sie durch τε verbunden waren. Dann setzte er 6. die ὑποστιγμή, erstens vor oder nach einem Zwischensatz oder parenthetischen Einschubsel; dann hieß sie ἀνυπόκριτος; zweitens in der ὁρδῇ περίοδος, wenn auf einen mit Relativen, Relativpartikeln oder εἰ eingeleiteten Vordersatz der Nachsatz folgte, nach dem Vordersatz; dann hieß sie ἐνυπόκριτος, weil hier zu gleicher Zeit das Verhältniß der beiden Sätze durch den Ton der Stimme, die ὑπόκρισις, angegeben wurde. 7. Die διαστολή schließlich in der ἀντεστραμμένη περίοδος, d. h. nach einem vorausgeschickten Nachsatz vor seinem folgenden Vordersatz. Diese letzte Interpunction wurde auch sehr häufig der Deutlichkeit halber angewendet, zur Vermeidung von Zweideutigkeiten, zur Angabe der grammatischen Verbindungen u. dgl. m.

Betrachtet man nun nach den vorliegenden Fragmenten die Durchführung und Anwendung dieses Systemes in allen einzelnen Fällen, so läßt sich nicht läugnen, daß Niskanor stets mit großer Consequenz verfuhr. Drei Gründe aber stehen dem entgegen, diese Interpunction in unsere heutigen Homerausgaben wieder einzuführen. Da nämlich für die richtige Abgrenzung der Worte schon durch den Druck gesorgt ist, so daß man z. B. bei den Worten ἐστὶν ἄξιος nicht erst durch ein bestimmtes Zeichen anzugeben braucht, daß nicht ἐστὶ Νάξιος zu lesen sei, — derartig sind aber viele Fälle, in denen Niskanor die βραχεῖα διαστολή anzuwenden pflegte —, so erschweren einmal die allzu vielen Interpunctiionszeichen das Verständniß und die Uebersicht der einzelnen Sätze, statt sie zu erleichtern. Zweitens aber zerstückeln sie zu sehr den metrischen Zusammenhang des Hexameter, in welchem metrische Pausen mit grammatischen Pausen zusammenfallen müssen, so daß niemals da eine grammatische Pause, d. h. eine Interpunction, stattfinden darf, wo ein metrischer Einschnitt fehlerhaft ist. Denn das versteht sich doch wohl von selbst, daß die Alten von der modernen Unart, beim Lesen über die Interpunctiionszeichen leichtfertig hinwegzugleiten, weit entfernt waren. Drittens endlich hat das System des Niskanor bei den Alten selbst nicht allgemeine Anerkennung gefunden. Außerhalb des Homer scheint es gar nicht angewandt zu sein, — außer von Niskanor selbst auf die Gedichte des Kallimachos, — wenigstens schweigen unsere Nachrichten hierüber; und im Homer wurde es von andern Grammatikern wieder verlassen, indem man wahr-

scheinlich auch hier ebenso interpungirte wie sonst, d. h. höchst einfach und sparsam, wie sich dieß im Folgenden theils aus der Natur der Sache, theils aus der Ueberlieferung herausstellen wird. Denn es ist uns aus dem Alterthum noch ein zweites Interpunctionssystem überliefert worden, welches eben das und kein anderes ist, als welches die Vernunft erheischt.

Frägt man nämlich nach Wesen und Zweck der Interpunction schlechthin, so wird man im Allgemeinen wohl sagen müssen: die Interpunction dient zur Bequemlichkeit der Leser, indem sie durch ihre Zeichen für das Auge Winke gibt, vermöge deren das Erkennen des grammatischen Zusammenhangs des Gelesenen erleichtert wird. Die Interpunctionszeichen sind also zunächst grammatische Zeichen, nicht aber rhetorische, selbst nicht logische, insofern überhaupt ein Unterschied zwischen grammatisch und logisch gemacht werden kann. Sie sollen aber zweierlei verhindern. Einmal, daß zu Trennendes zusammengenommen, zweitens daß Zusammengehöriges getrennt werde. Aus diesem obersten Grundsatz ergibt sich ganz einfach der Umfang und die Zulässigkeit der Interpunction. Ihre Hauptaufgabe ist es, die Sätze richtig von einander zu trennen. Unter Satz ist hier weiter nichts zu verstehen, als ein Complex von Worten, die nöthig sind, um eine bejahende oder verneinende Aussage zu gewinnen. Die auf diese Weise durch Interpunction begrenzten und kenntlich gemachten Sätze sind nun entweder einfache, oder zusammengesetzte. Alle zusammengesetzten Sätze enthalten außer einem Hauptsatz noch einen oder mehrere Nebensätze (Zwischensätze, Relativsätze, Conjunctionsätze); letztere, von ihrem Hauptsatz getrennt, geben keinen vollständigen, befriedigenden Sinn; sie sind mit einem griechischen Ausdruck nicht vollständig *αὐτοτελείς*. Sie sind von dem eigentlichen Hauptsatz durch Interpunction zu trennen; natürlich durch eine kleinere, als die Sätze selbst von einander. Innerhalb eines einfachen Satzes dagegen darf keine Interpunction stehen, aus dem einfachen Grunde, weil er ja nur Zusammengehöriges enthalten kann. Ob der einfache Satz ein nackter, d. h. bloß aus Subject und Prädicat, in den alten Sprachen also auch aus dem bloßen Verbum bestehender, oder ein umkleideter sei, kommt hierbei für die Sache weiter nicht in Betracht. Denn ein auch noch so sehr umkleideter einfacher Satz kann immer nur Zusammengehöriges, durch keine Interpunction zu Trennendes enthalten. Allerdings ist es in den Schriftwerken der deutschen Literatur noch bis auf den heutigen Tag Sitte, alle größeren Umkleidungen durch Interpunction zu trennen und als solche kenntlich zu machen; und ich bin weit davon entfernt, gegen diesen im Deutschen einmal zu Rechte bestehenden usus oder abusus zu Felde zu ziehen. Aber einmal entbehrt diese Sitte jeder logi-

ſchen Begründung. Zweitens hält es ſehr ſchwer, ſie völlig ſolgerecht durchzuführen. Drittens iſt es jedenfalls nicht zu rechtfertigen, bloß der Bequemlichkeit halber etwas Unlogiſches in die Behandlung der alten Texte einzuführen. Schließlich verkennt man dabei ganz den Geiſt der alten Sprachen, welche eben daran gewöhnt waren, einen viel größeren Complex von Worten zu einer periodologiſchen Einheit zufammenzufaſſen, als dieß bei uns der Fall iſt. Ganz nach moderner deutſcher Weiſe hat nun der Sache nach Hr. A. Wolf im Homer interpungirt, und man muß ſagen mit großer Conſequenz. Besser dagegen, und es iſt zu bemerken, daß in dieſer Beziehung die Nachfolger alle ſich ſo gut wie gar nicht von ihm unterſcheiden, hat die Interpunction vereinfacht, mehr nach den im Obigen aus einander geſetzten Grundſätzen; doch fehlt es ſeinem Verfahren an Conſequenz und Genauigkeit, ein Vorwurf, der auch noch die neuſte Ausgabe des Homer von Dindorf trifft, wie er denn der vorletzten bereits von Gotthold in Müllers Zeiſchrift Jahrgang 1850, Seite 560 gemacht iſt.

Dem Obigen zu Folge würde man nun vollkommen mit zwei Interpunctiſonszeichen auskommen. Mit dem einen ſind die Sätze von einander, mit dem andern die Zwiſchen- und Nebensätze von ihrem Hauptsatz zu trennen. Und dieß iſt gerade die alt überlieferte Interpunction der Alexandrinischen Grammatiker*, welche eigentlich nur die *τελεία στίχη* und die *ὑποστίχη* anerkennen. Man vergleiche was hierüber in Bekk. Anecd. p. 630, 5 und danach in den Comment. epp. p. 39 geſagt iſt. Erſtere würde dem Werthe nach unſerem Puncte, die zweite unſerem Komma und deutſchen Semikolon entſprechen. Nun kommt es aber vor, daß zwei Sätze, die von einander durch Interpunction getrennt ſind, zwar jeder für ſich einen grammatiſch abgeſchloſſenen, entweder bejahenden oder verneinenden Sinn haben, aber dabei doch noch in irgend einem, ſei es formellen, ſei es bloß Gedankenzuſammenhang ſtehen. In ſolchen Fällen pflegen wir ein Colon, auch wohl ein Semikolon zu ſetzen. Beides ſind aber alſodann nur rhetoriſche, nicht grammatiſche Interpunctiſonszeichen, bei deren Gebrauch, wie ein jeder aus eigener Praxis wiſſen wird, es ſchwer hält conſequent zu verfahren. Faſt überall, wo mit einem Semikolon interpungirt iſt, könnte unbeſchadet der Deutlichkeit auch ein bloßer Punct ſtehen, ſo daß es dem Belieben des Schreibenden überlaſſen bleibt,

* Hiermit ſoll aber keineswegs geſagt ſein, daß ſie als Erfindung der Alexandriner anzusehen ſei; im Gegentheil, ſie iſt weit älter und war in des Ariſtoteles Zeit ſicherlich ſchon vorhanden; die Stelle des Arcadius, welche ihre Erfindung dem Ariſtarch von Byzanz beizulegen ſcheint, iſt ohne jeglichen Belang.

dieß oder jenes Zeichen zu wählen. Man könnte nun zu diesem Zwecke wie bisher in unseren griechischen Drucken den Punct oberhalb der Linie verwenden, wie denn auch die Alten neben jenen beiden Zeichen noch eine *μῆνι στίγμα* hatten, die man hin und wieder setzte, um in einem längeren Satze eine Pause anzubringen, bei welcher der Leser frisch Athem holen könnte, eigentlich aber, d. h. grammatisch, gar nicht zu setzen brauchte. Alle übrigen Zeichen dagegen, die heutzutage bei uns gebraucht werden, sind in den antiken Texten zu entbehren, eben weil sie mehr rhetorischer als grammatischer Natur sind, oder rein zur Bequemlichkeit der modernen Leser dienen. Hierher gehören die Anführungszeichen bei der direct angeführten Rede eines Andern, mag ihnen nun ein Kolon vorausgehen oder nicht. Jeder aufmerksame Leser wird in einem alten Texte schon durch den Zusammenhang belehrt, wenn die direct angeführte Rede eines Andern anfängt und wenn sie zu Ende ist, und es ist vollkommen ausreichend, wenn einer solchen ein Kolon vorausgeht. Heutzutage sind sie jedoch in unsern griechischen Texten bereits eingebürgert, und da wir schließlich doch immer nur zu unserer eigenen Bequemlichkeit dergleichen aufgebracht haben, so mag ihnen das erworbene Bürgerrecht immerhin zu belassen sein. Hiethin gehören ferner die Gedankenstriche und Klammern, welche Parenthesen kenntlich machen, eigentlich nur selbstständige ohne alle grammatische Verbindung stehende Einschübsel, durch welche der Verlauf eines sei es einfachen oder zusammengesetzten Satzes unterbrochen wird, obgleich ihr Gebrauch mißbräuchlich auch auf einfache Nebensätze sich erstreckt. Der Tradition angemessen würden sie in Kola zu setzen sein, wie dieß auch häufig in den Drucken der Fall ist. Auch gegen Gedankenstriche und Klammern ließe sich weiter nichts einwenden. Nur muß man sich eben für die eine von diesen drei Bezeichnungsarten bestimmt entscheiden und in ihrer Anwendung consequent verfahren, nicht wie die Herausgeber des Homer bald diese, bald jene Bezeichnung nach Gutdünken wählen. Auch das Fragezeichen ist im Grunde durchaus überflüssig, da die meisten Fragen durch besondere einleitende Fragepartikeln oder das pronomen interrogativum kenntlich genug sind. Die Alten haben kein besonderes Fragezeichen gehabt, sondern nach der Frage einfach einen Punct gesetzt und es dem Leser überlassen, den fragenden Ton nach eigenem Ermessen in den Satz hineinzulegen. Ueberhaupt, da die natürliche Modification der Stimme, welche bei der Frage stattfindet, schon zu Beginn jedes Fragesatzes eintritt und im Verlauf desselben sich steigert, ist es lächerlich, erst am Schluß der Frage den Leser darauf aufmerksam zu machen, daß das eben Gesagte oder Gelesene eine Frage gewesen; und man sollte vielmehr dem Beispiel der Spanier folgen, welche

in ihren Schriftwerken sowohl Anfang als Schluß, wenigstens der directen Fragen, durch Fragezeichen kenntlich machen. Doch möge man sich auch hierbei immerhin dem einmal gültigen Gebrauche fügen, dabei aber nicht vergessen, daß das jetzige griechische Fragezeichen in Gestalt des lateinischen Semikolon keine ältere Gewähr hat, als Laskaris, der es in seiner Grammatik als Neuerung Einiger anführt, und aus der Druckerei des Aldus hervorgegangen zu sein scheint *. Daher war es dem Frh. von Locella eben weiter nicht zu verargen, wenn er auch in griechischen Texten das lateinische Fragezeichen eingeführt wissen wollte, wie er es denn in seiner Ausgabe des Xenophon von Ephesus bekanntlich auch gethan hat; ein österreichisches Sondergelüst, das sich Deutschland immerhin konnte gefallen lassen. Das Ausrufungszeichen, über dessen Anwendung daselbe gilt, was vorhin vom Fragezeichen gesagt wurde, ist so viel ich mich entsinne bloß von Wolf in den Homer (ob auch in andere griechische Texte, kann ich für den Augenblick nicht mit Bestimmtheit angeben) eingeführt worden, seitdem aber wieder gänzlich verworfen.

Wie viel überhaupt und welche von diesen modernen Zeichen in die griechischen Texte aufgenommen werden sollen, diese Frage ist wie gesagt von untergeordneter Bedeutung, wenn nur eben der Grundsatz festgehalten wird, daß innerhalb eines einfachen Satzes nicht zu interpungiren sei. Dann würde man allerdings die gegenwärtig im Homer übliche Interpunction an vielen Stellen umändern müssen. Es sei mir im Folgenden vergönnt, dieß dem Leser an der Interpunction des ersten Buches der Ilias nach Dindorfs neuester Ausgabe zu zeigen. Wenn nämlich der Grundsatz, daß grammatisch innerhalb eines Satzes Zusammengehöriges durch Interpunction nicht zu trennen sei, wirklich durchgeführt werden soll, so kommt hier vor allem das Verhältniß der Apposition zur Sprache. Daß in einem Satze wie Alexander Philippi filius in Asiam profectus est nicht zu interpungiren sei, leuchtet wohl ein, obgleich auch dergleichen wenigstens in deutschen Drucken nicht zu den Seltenheiten gehören würde. Eben so wenig Grund zur Interpunction ist aber auch vorhanden, wenn die Apposition aus einer ganzen Reihe von Worten besteht, denn das Mehr oder Minder der Silben kann doch hierbei unmöglich den Ausschlag geben. Demgemäß ist es aber auch unlogisch zu interpungiren in B. 1:

μήνιν αἶδε, θεά, Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος,
οὐλομένην

* In der Aldinischen Ausgabe des Ulpian zusammen mit Harpokratien ist der Gebrauch des Fragezeichens noch durchaus vereinzelt und schwankend.

hier ist das Komma hinter *Ἀχιλῆος* zu tilgen; ebenso hinter *δέχεσθαι* in B. 20:

*παῖδα δ' ἐμοὶ λῦσαι τε φίλην τὰ τ' ἄποινα δέχεσθαι,
ἀζόμενοι Διὸς υἱὸν ἐκηβόλον Ἀπόλλωνα.*

Vergleichen hinter *Θεστοριδῆς* in B. 69:

Κάλλας Θεστοριδῆς, οἰωνοπόλων ὄχ' ἄριστος,

wo sich das in Rede stehende Komma nicht anders ausnimmt, als wie wenn man schreiben wollte *Alexander Philippi, Macedoniae rex optimus*. Ebenso hinter *Ἀπόλλωνος* in B. 75, hinter *προβέβουλα* B. 113, hinter *Ἀχαιοί* B. 135, hinter *Ἥρη* B. 195, hinter *Πηλείωνα* B. 197, vor und nach *ποιμένα λαῶν* B. 263, hinter *Αἰγείδην* B. 265, hinter B. 267. 349 (dagegen ist hinter *πόντον* in B. 350 ein Komma zu setzen). 353 399. 401. 571, hinter *γέρας* in B. 356 und 507, hinter *Θήβην* B. 366, beide Kommata in B. 370. 587. 591, hinter *υἱός* B. 489, hinter *καθῆστο* B. 569, hinter *φέρων* B. 572, hinter *παράφημι* B. 577, hinter *ἀνάσχειν* B. 586, hinter *δυνήσομαι* B. 588, hinter *οἶνοχόει* B. 598.

Das Appositionsverhältniß wird aber grammatisch nicht im Mindesten verändert, wenn zwei Adjectiva, zwei Participien, eine oder zwei Wortreihen zu einem Subject als nähere Bestimmungen hinzutreten. Im Deutschen wird in einem solchen Falle wohl immer interpungirt, indem man die einzelnen Appositionen durch Kommata trennt, aber im Text eines alten Autors ist dergleichen durchaus zu verwerfen. So interpungirt Wolf in B. 44 und 45:

*βῆ δὲ κατ' Οὐλύμποιο καρήνων, χωόμεος κῆρ,
τόξ' ὤμοισιν ἔχων ἀμφοτερέα τε φαρέτρην.*

Besser und Dindorf streichen das erste Komma, aber auch das zweite muß fehlen. B. 470—474 lauten bei Wolf:

*κοῦροι μὲν κρητῆρας ἐπεστέψαντο ποτοῖο
νώμησαν δ' ἄρα πᾶσιν, ἐπαρξάμενοι διπάεσσιν.
οἱ δὲ πανημέριοι μολπῇ θεὸν ἱλάσκοντο,
καλὸν αἰδόντες παίονα, κοῦροι Ἀχαιῶν,
μέλποντες Ἑκάεργον*

Besser und seine Nachfolger verwandeln das Kolon nebst Punct in Kommata, tilgen das erste Komma und lassen das Uebrige; aber Kolon und Punct können bleiben, dagegen sind sämtliche Kommata zu streichen. Etwas anders ist die Sache bei B. 16 und 375:

Ἀτρεΐδα δὲ μάλιστα δύνω, κοσμήτορι λαῶν.

Grammatisch ist hier das Komma ungehörig; zwar könnte man es belassen der Deutlichkeit halben, um nicht *κοσμήτορι* mit *δύνω* dem Sinne

nach zu verbinden, allein es gehört bloß ein ganz geringes Nachdenken dazu, um hier auch ohne Komma das Richtige zu finden. B. 29—31 lauten bei Wolf:

την δ' ἐγὼ οὐ λύσω, πρὶν μιν καὶ γῆρας ἐπεισιν
 ἡμετέρῳ ἐνὶ οἴκῳ, ἐν Ἀργεῖ, τηλόθι πάτρης,
 ἰσθὺν ἐποικομένην, καὶ ἐμὸν λέχος ἀντιώωσαν.

Besser setzt hinter *λύσω* ein Kolon und tilgt das Komma des letzten Verses. Von *λύσω* ab ist aber genau genommen keine Interpunction zu setzen; will man hinter *οἴκῳ* ein parenthetisches Einschiesfel annehmen und dieß durch Kommata von der übrigen Rede trennen, so sind als solches jedenfalls die Worte *ἐν Ἀργεῖ τηλόθι πάτρης* zusammen anzusehen; nimmt man die Parenthese erst hinter *Ἀργεῖ* an, so ist wieder das Komma nach *οἴκῳ* nicht zu rechtfertigen. Desgleichen ist in B. 185:

αὐτὸς ἰὼν κλισίῃνδε, τὸ σὸν γέρας, ὄφρ' εὐ εἰδῆς
 das Komma vor *τὸ* zu tilgen, da dieß kein parenthetisches Einschiesfel, sondern einfache Apposition zu dem vorausgegangenen Object *Βρισηίδα καλλιπάρηον* ist. Ebenso sind die beiden Kommata in B. 541 zu streichen. Als parenthetische Einschiesfel sind wohl überhaupt nur vollständige Sätze, oder solche Worte zu betrachten, die mit der übrigen Construction in durchaus gar keiner Verbindung stehen. Vergleichen schlossen die Alten, nach den Manuscripten zu urtheilen, wohl in Puncte ein. Die Neueren schwanken inconsequent zwischen Gedankenstrichen, Puncten oder Kolis, und Kommativ. Das Letztere ist wohl das Einfachste, nur muß es eben durchaus consequent geschehen. Eine solche Parenthese findet sich z. B. in B. 393:

ἀλλὰ σύ, εἰ δύνασαι γε, περισχεο παιδὸς ἐῆος.
 oder in B. 404, wo seit Wolf interpungirt wird:
 ὃν Βριάρεων καλέουσι θεοί, ἄνδρες δέ τε πάντες
 Αἰγαίων' — ὁ γὰρ αὐτε βίη οὐ πατρὸς ἀμείνων —
 ὅς ῥα παρὰ Κρονίωνι καθέζετο

oder in B. 63: *καὶ γὰρ τ' ὄναρ ἐκ Διὸς ἐστιν*. Dagegen findet sich keine Parenthese in B. 30 und die Worte *ἐν Ἀργεῖ τηλόθι πάτρης* sind einfache exegetische Bestimmung zu *ἡμετέρῳ ἐνὶ οἴκῳ* und als solche durch kein Komma zu trennen, so wenig als in B. 416:

ἦσθαι, ἐπεὶ νῦν τοι αἶσα μίνννθά περ, οὔτι μάλα δὴν·
 vernünftigerweise vor *οὔτι* interpungirt werden kann. Desgleichen können nicht die Worte *ἀγαθὸς περ ἑὼν* in BB. 131. 275, *τὸ σὸν γέρας* in B. 185, *κηδομένη περ* in B. 586, *ἀχνύμενός περ* in B. 588 als parenthetisch betrachtet werden, sondern sie gehören einfach unter die Beispiele der Apposition.

An die Betrachtung der Apposition schließt sich nun zunächst die der Casuſergänzungen an, aller substantiviſchen Beſtimmungen, die erläuternd zu einem nomen oder verbum treten. In allen dieſen Fällen iſt eine Interpunction durchaus barbariſch und fehlerhaft. So iſt es ganz falſch, einen Acc. c. Inf. von ſeinem verbum regens durch Interpunction zu trennen und der Satz *ceterum censeo Carthaginem esse delendam* iſt ohne Interpunction zu ſchreiben; denn hier ſtehen die Worte *Carthaginem esse delendam* zu *censeo* ganz in demſelben Verhältniß, wie etwa *filium* zu *amat* in dem Satze *pater amat filium*. Eben ſo wenig kann aber auch ein von einem Verbum abhängiger Infinitiv durch Kommata von demſelben getrennt werden. So wenig man alſo ſchreiben darf *iubeo te, hoc facere*, eben ſo wenig darf in B. 577:

*μητρὶ δ' ἐγὼ παράφημι, καὶ αὐτῇ περ νοεούσῃ,
πατρὶ φίλῳ ἐπίηρα φέρειν Διὶ*

interpungirt werden, denn einmal ſind die Worte *καὶ — νοεούσῃ* nicht etwa parenthetiſch eingewoben, ſondern einfache Caſusbeſtimmung oder Appoſition zu *μητρὶ*, und *ἐπίηρα φέρειν* kann nicht durch Interpunction von *παράφημι* getrennt werden.

Es iſt zwar in manchen Grammatiken, namentlich ſolchen, welche die ſogenannte allgemeine Grammatik mit in den Kreis ihrer Betrachtung hineinziehen, Sitte, einen Acc. c. Inf., ſowie die ſogenannten Ablativi oder Genetivi absoluti als verkürzte Nebensätze zu betrachten und ſie deſhalb durch Interpunction von dem regierenden Satze zu trennen, allein es iſt dieß grundverkehrt. Beides ſind einfache Caſusergänzungen zum Verbum. Eine ſolche fehlerhafte Interpunction findet ſich in B. 46:

*ἐκλαγξαν δ' ἄρ' οἴστοι ἐπ' ὤμων χωμένοιο,
αὐτοῦ κινηθέντος*

hinter *χωμένοιο*. Ganz verkehrt iſt es, ein einfaches Object durch Interpunction vom Verbum zu trennen; dieß zugegeben, hat man auch kein Recht, wenn das Object aus zwei oder mehreren Accuſativen beſteht, mögen dieſe nun durch Conjunctionen verbunden, oder aſynthetiſch an einander gereiht ſein, zwiſchen den einzelnen Accuſativen zu interpungiren. Demnach iſt in B. 225:

οἶνοβαρές, κυνὸς ὄμματ' ἔχων, κραδίην δ' ἐλάφοιο

das Komma hinter *ἔχων* zu verwerfen, ebenſo in B. 154:

οὐ γὰρ πώποτ' ἐμὰς βοῦς ἤλασαν, οὐδὲ μὲν ἵππους

hinter *ἤλασαν*. Ganz fehlerhaft iſt aber auch die Interpunction in B. 113 sqq.:

*καὶ γάρ ῥα Κλυταιμνήστρης πρόβεβουλα,
κουριδίδης ἀλόχου, ἐπεὶ οὐ ἐθέν ἐστι χερσίων,
οὐ δέμας οὐδὲ φρενὴν, οὐτ' ἄρ' φρένας οὔτε τι ἔργα.*

Wolff setzte nach *ἀλόχου* ein Kolon, dagegen im letzten Verse vier Kommata; das Kolon ist beizubehalten, dagegen sind alle übrigen Kommata überflüssig und falsch.

Nächstbem muß es als Unsitte bezeichnet werden, bei einfachen Aufzählungen zu interpungiren, etwa in Sätzen wie *iuvenes, virgines, servi in hostium potestatem venerunt*, oder *interfecit patrem, amicum, uxorem*. In solchen Fällen ist es in deutschen Grammatiken wohl üblich, fälschlicherweise von zusammengezogenen Sätzen zu reden. Wenn aber mehrere Sätze aus irgend welchem Grunde zu einem verschmolzen oder zusammengezogen sind, so ist es doch unstreitig ganz verkehrt und widerspruchsvoll, den so eben vollbrachten Proceß durch Interpunction theilweis wieder zu vernichten. Demgemäß würde ich B. 12 (371) ff. so interpungiren:

ὁ γὰρ ἦλθε θοὰς ἐπὶ νῆας Ἀχαιῶν
 λυσόμενός τε θύγατρα φέρων τ' ἀπερείσι' ἄποινα
 στέμματα' ἔχων ἐν χερσὶν ἐκηβόλου Ἀπόλλωνος
 χρυσῶ ἀνὰ σκήπτρῳ, καὶ ἐλίσσετο πάντας Ἀχαιοὺς —

ohne Komma hinter *ἄποινα*. Uebrigens dürfte, um dieß beiläufig zu bemerken, wegen B. 28 so wie der Concinnität halber, wohl auch hier *στέμματα'* in zwei Worten zu schreiben sein, allerdings gegen die Autorität der Alexandriner, welche in den Schol. A. bemerken *ὅτι ἔθος αὐτῷ πληθυντικῶς ἀντὶ ἐνικοῦ λέγειν*, wogegen es aber kurz vorher heißt: *εἰ μὲν θεοσεβεῖς τὸ στέμμα, εἰ δὲ φιλοχρήματοι, τὰ ἄποινα, εἰ δὲ οἰκτίρμονες, τὸ γῆρας αἰδεσθήσονται*. Ebenso hatte ich die Kommata in B. 62:

ἀλλ' ἄγε δὴ τίνα μάντιν ἐρείομεν, ἢ ἱερῆα,
 ἢ καὶ ὄνειροπόλον —

für überflüssig; zwar könnte man das erste der Deutlichkeit halber beibehalten wollen, damit der Leser darauf aufmerksam gemacht würde, daß nach Vorausschickung des generellen Begriffes *μάντις* die speciellen *ἱερεῖς* und *ὄνειροπόλος* folgen; allein das zweite Komma hat gewiß gar nichts für sich. Wenigstens sieht man da n n nicht ein, warum in B. 26. 27

μή σε, γέρον, κοίλῃσιν ἐγὼ παρὰ νηυσὶ κίχαιω
 ἢ νῦν δηθύνοντ' ἢ ὕστερον αὖτις ἰόντα

Wolffs Interpunction nicht beibehalten ist, der wenigstens consequent auch hinter *κίχαιω* und *δηθύνοντ'* Kommata setzte. Dergleichen ist das Komma hinter *ἀπριάτην* in B. 99 zu tilgen, an welcher Stelle eine recht eigentliche Aufzählung stattfindet.

In Betreff der Vocative ist in unsern heutigen Texten consequent der Grundsatz durchgeführt, daß zu Anfang einer Rede n a φ, in der

Mitte vor und nach einem Vocativ interpungirt wird. Beide Fälle wurden aber von den Alten genau geschieden, so daß sie im erstern Falle interpungirten, nicht aber im zweiten. S. Friedl. Rif. S. 36—41, Buttmann Gr. Gr. I, 71. Im ersten Falle galt nämlich der Vocativ für ein *αὐτοτελές*, im zweiten für einen integrierenden Bestandtheil der fortlaufenden Rede. Von dieser ganz verständigen Theorie abzuweichen, ist durchaus kein Grund vorhanden, man müßte denn den ersten Fall noch um ein wenig beschränken wollen und die Autotelie, somit die Interpunction, nur den Vocativen zugestehen, die einer affectvollen Rede vorangehen, wie denn der Schol. Dion. Thr. 761 nur *μετὰ τὰς ἐν ἡμῖν ἢ παθεὶ κλητικὰς* interpungirt, vgl. Comment. epp. I. I. Doch würde es schwer halten, alsdann überall die richtige Grenze zu ziehen. Es ist also zu interpungiren in allen Versen wie B. 59 (so B. 74. 106. 282. 362. 503. 545. 552. 561; auch B. 17 gehört natürlich hierher, mit dem Komma am Ende)

Ἀτρείδῃ, νῦν ἄμμε παμππλαγχθέντας οἶω

Dagegen ist die Interpunction zu streichen in allen Versen, wie B. 1:

μῆνιν ἄειδε, θεά, Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος

Vergleichen sind im ersten Buche noch B. 26. 37. 74 (*δῖφιλε*). 86 (alle drei Kommata zu streichen). 146. 159. 202. 216 (ebenso wie bei 86). 232. 277. 286. 337. 401 (wie bei 86). 451. 508 (das Komma vor *Ὀλύμπιε*). 540. 586 (bloß an den Schluß des Verses ein Komma zu setzen). Ebenso wie die Vocative sind auch die Interjectionen und Imperative zu behandeln; also ist in B. 254 richtig interpungirt

ὦ πόποι, ἦ μέγα πένθος Ἀχαιίδα γαῖαν ἰκάνει.

Dagegen ist in B. 302

εἰ δ' ἄγε μῖν, πείρησαι, ἵνα γνῶσι καὶ οἶδε

das erste Komma zu tilgen. Gehen nun einer Rede zu Anfang mehrere Vocative voraus, so sind diese einfach neben einander zu stellen und es ist erst nach dem letztern derselben zu interpungiren. Hierher gehören Verse, wie B. 122:

Ἀτρείδῃ χυδιστε, φιλοκτεανώτατε πάντων,

wo das erste Komma zu tilgen ist; dergleichen B. 225, wo mindestens das erste Komma, B. 149, wo die beiden ersten überflüssig sind; hierhin gehört wohl auch B. 414: *ὦμοι, τέκνον ἔμὸν, τί νῦν σ' ἔτρεπον αἰνὰ τεκοῦσα;* — ohne Kommata zu schreiben. In B. 334 ist höchstens das Komma hinter *ἀνδρῶν* zu belassen. Niskanor setzte in solchen Fällen eine *στιγμή* ans Ende der ganzen Rede und schied die einzelnen Glieder durch die *βραχεῖα διαστολή*, Friedl. S. 38. Aber sein Verfahren kann hierbei für uns so wenig maßgebend sein, als wenn er Θ 185

Ξάνθε, τε καὶ σὺ Πόδαργε, καὶ Αἰθων, Λάμπε τε διε
mit der βραχεῖα διαστολή hinter jedem Namen interpungirt, der Deutlichkeit halber, weil Einige bloß die beiden ersten Namen für nomina propria, die beiden letzten aber für Adjectiva hielten. Wie lästig aber die vielen Interpunctionen bei Vocativen werden können, zeigt Ovid. Metamm. XI, 623, wo in Merkel's Ausgabe zu lesen ist:

Somne, quies rerum, placidissime, Somne, deorum,
pax animi — .

Nach den im Bisherigen betrachteten Fällen kommt zunächst die Frage an die Reihe, ob und wie weit nach einem Apostroph die Interpunction gültig ist. Es ist nämlich klar, daß durch Elision zwei Worte lautlich in ein engeres Verhältniß zu einander treten, daher auch die Alten in solchen Fällen den Consonant, hinter welchem Elision eintritt, bei der Abtheilung zur ersten Silbe des folgenden Wortes ziehen (also ἀπ' ἐκείνον abzuthellen ἀ-π' ἐ-κεί-νου). Ganz deutlich lehrt dieß Theodos. de orth. Bekk. An. p. 1127: πᾶν σύμφωνον μεταξὺ δύο φωνηέντων ἐν μιᾷ λέξει τῷ δευτέρῳ ἀκολουθεῖ καὶ μὴ ἢ μία λέξις ἀλλὰ δύο, πάθῃ δὲ ἢ προτέρα ἐκθληρῖν, τὸ πρὸ τῆς ἀποστροφῆς τῷ ἐπιφερομένῳ φωνήεντι ἐπισυνάπτεται. Ferner wird die Elision (θλῆρις) eben so gut wie Synæresis und Krasis als Unterart des allgemeinen Begriffs der συναλοιπή betrachtet, eben nach dem alten Grundsatz ὅτι ἡ ἀπόστροφος ἐνοί. Vgl. Comment. epp. p. 41, wo ich bereits einmal auf den vor-
trefflichen Aufsatz von R. Schmidt in Müllers Zeitschrift IV, 8 S. 623 verwiesen habe. Demnach sollte man als gewiß ansehen, daß nach einem Apostroph keine Interpunction stattfinden kann und für prosaische Texte mag dieser Grundsatz wohl allgemein zur Geltung gebracht werden. Nicht so ohne Weiteres geht dieß aber bei Dichtern, namentlich Epikern, bei denen sich die Elisionen häufen. Daß man an der Interpunction in
A 441

ἄ δειλ', ἢ μάλα δὴ σε κινάμεται αἰπὺς ὕλεθρος

Anstoß nahm, beweisen die Scholien zu dieser Stelle. Ebenso Nicanor zu O 206, Friedl. S. 124. An andern Stellen wird jedoch die Interpunction zugegeben, so daß man als Resultat der bezüglichen Untersuchung mit Friedländer S. 127 festhalten kann: post vocabula quorum ultimæ vocales abiectæ sunt, Nicanor minimam certe interpunctionem ponere non dubitavit, Aristarchus et Herodianus etiam maiores admisserunt. Für uns wird also der Grundsatz festzuhalten sein, nach einer Elision überhaupt so wenig als möglich, namentlich mit Punct oder Colon, zu interpungiren. Im ersten Buche der Ilias sind mir nach Dindorf's Ausgabe im Ganzen 26 Fälle vorgekommen, in denen nach

einem Apostroph interpungirt ist. Und zwar mit dem Komma B. 33. 104. 118. 156. 169. 173. 188. 198. 251. 468. 515. 518. 568. 602. 610. In allen diesen Fällen läßt sich gegen die Interpunction weiter nichts einwenden. Mit dem Kolon ist interpungirt B. 52. 166. 259. 296. 506, wo überall ein Komma vollkommen ausreichen würde, selbst auf die Gefahr hin, damit gegen anderweitige Interpunctionen inconsequent zu verfahren, da ja eben eine Interpunction hinter dem Apostroph schon an und für sich als Anomalie zu betrachten ist. Dagegen ist die Interpunction ohne Weiteres zu streichen in B. 37. 202. 275. 370. 451. 604, welche Fälle fast alle schon im Obigen besprochen sind.

Die im Bisherigen durchgenommenen Classen von Beispielen werden wohl genügen, den Leser über die vorgeschlagene und begründete Vereinfachung der Homerischen Interpunction ins Klare zu setzen. Wie man es mit der Interpunction vor Conjunctionen, vor Disjunctivpartikeln u. dgl. zu halten hat, braucht als im Ganzen selbstverständlich nicht weiter ausgeführt zu werden. Wohl aber wird es an der Zeit sein, einem etwaigen Einwurf zu begegnen. Wollte man nämlich nach den angegebenen Grundsätzen die Interpunction sämtlicher Homerischer Gesänge abändern, so würde gewiß über ein Viertel der vorhandenen Interpunctionszeichen zu tilgen sein. Es würden dann immer noch sehr viele übrig bleiben, aber man könnte nun doch vielleicht sagen, es würde bei einem solchen Verfahren dem Princip zu Liebe die nöthige Rücksicht auf den Charakter der Homerischen Sprache bei Seite gelassen. Homer schreibe nicht in Perioden, sondern einfach und schlicht in einer Masse kleiner, meist durch lose parataktische Fügung aneinandergereihete Sätzchen und somit sei nach dieser bereits von Aristarch gemachten Beobachtung (N 172: ὅτι Ὅμηρος διακóπτει τὰς φράσεις, ἵνα μὴ μακροπερίοδος γένηται) bei Homer zahlreich und häufig zu interpungiren. Die Beobachtung ist allerdings richtig, nur kann daraus unmöglich die Nothwendigkeit hergeleitet werden, gegen die Gesetze der Grammatik und Logik die Interpunction an solchen Stellen einzuführen, wo sie eben nicht stehen kann. Wohl aber werden wir bei Homer, so oft es geht, große Interpunctionen anwenden; Nebensätze, so oft sie ihrem Hauptsatz nicht ein-, sondern durch lose Partikelverbindung bloß angeschoben sind, dadurch als selbstständig bezeichnen. Dieß hat bereits Wolf richtig erkannt und ziemlich consequent durchgeführt und Besser hätte ihm hierin öfter folgen sollen. Man vergleiche deshalb in den beiderseitigen Ausgaben A, 27. 34. 39. 43. 50 u. s. w. Umgekehrt fehlt es allerdings auch nicht an Bei-

spielen, wo bei Vetter eine größere Interpunction steht, während Wolf ein einfaches Komma hat, z. B. V. 29. Ueberhaupt ist eben an unserer gegenwärtigen Homerinterpunction durchaus die Inconsequenz und das häufige Schwanken im Gebrauch derselben zu rügen. Allerdings muß zugegeben werden, daß es sehr schwer hält, sich dabei gleich zu bleiben und einer peinlichen Aufmerksamkeit bedarf, indessen es lassen sich am Ende alle Schwierigkeiten überwinden.

Zuletzt muß aber noch ein Umstand erwähnt werden, der die Vereinfachung der Homerischen Interpunction in der oben vorgeschlagenen Weise nicht wenig empfiehlt. Es ist die Beschaffenheit des epischen Verses. Auf sie nahm Niskanor bei seiner Interpunction so gut wie gar keine Rücksicht. Es lehrt aber ein genaues Eingehen auf die Cäsuren und metrischen Reihen eines jeden Hexameter, daß es gewisse Stellen in ihm gibt, an welchen ein Einschnitt und eine dadurch entstandene längere Pause den im Ganzen beobachteten Gesetzen zuwider ist, um so mehr, wenn an diesen Stellen noch eine Interpunction dazu kommt. Die Stellen, wo dieß der Fall ist, habe ich nach Verrards Vorgang aufgezählt in den Comment. epp. p. 39. Es sind dieß die erste Kürze des zweiten und vierten Fußes, zu denen noch der fünfte und erste genommen werden kann; ferner der Schluß des zweiten, dritten und fünften Daktylus. Oder mit andern Worten, es darf nur interpungirt werden 1. nach den Arsen der ersten fünf Füße (allerdings im fünften Fuße nur selten); 2. am Schluß des Verses; 3. in der bukolischen Diärese; 4. nach dem dritten Trochäus. Zwar sind diese Gesetze zunächst aus den Hexametern des Nonnus und seiner Schule, so wie der Alexandrinischen Kunstdichter entnommen, indessen im Grunde passen sie auch auf Homerische Verse. Denn die Natur des epischen Verses ist in allen diesen drei Perioden eine und dieselbe und es ist irrig, etwa zu glauben, die strenge Technik des Nonnus sei eine durchaus neue Erfindung. Homer und die Homeriden machten ihre Verse in der ihnen überlieferten Weise mit einem geübten, feinen Sinn für Rhythmus und Wohlklang. Die Alexandriner gehen darauf aus, kunstvolle Verse zu bilden, und zwar so, daß sie alles, was sich bei Homer an den meisten Stellen als im Durchschnitt gültig herausstellt, zum Gesetz erheben und nur solche Ausnahmen zulassen, die sich eben bei Homer auch finden. Als nun diese strenge Technik im Laufe des zweiten und dritten Jahrhunderts wieder gelockert war, wie uns die Gedichte der Oppiane, Dionys des Periegeten, vieler Dichter der Anthologie zeigen, der absichtlich roh und kunstlos gebildeten Drafelverse nicht zu gedenken, wurde sie wieder hergestellt durch Nonnus; wenigstens ist er für uns chronologisch der erste, dessen Verse in einer ganz strengen Norm gebildet sind; und zwar

so, daß Konnus hierbei von den strengeren Alexandrinern ausging und mit ihnen ganz ebenso verfuhr, wie diese mit Homer. Das numerisch Ueberwiegende wurde mit staunenswerther Consequenz zum starren Gesetz erhoben und so findet sich im Grunde nicht eine metrische Grille bei Konnus und seinen Nachfolgern, die sich im Reime nicht schon bei Homer nachweisen ließe. Dieß gilt denn auch von den obigen Gesetzen für Interpunction. Legen wir die Dindorffsche Interpunction zu Grunde, so finden sich bei genauer Durchmusterung der ganzen Ilias im Ganzen nur sehr wenig Ausnahmen. Folgen wir der vorgeschlagenen Vereinfachung der Interpunction, so schwinden diese Ausnahmen auf ein Unmerkliches zusammen, so daß schließlich erstens kein Zweifel darüber sein kann, daß man es hier mit einem bewußt durchgeführten Gesetz, mit keinem Spiel des Zufalls zu thun habe; und daß man zweitens versucht wird, selbst in den meisten der übrig bleibenden Fälle eben aus metrischen Gründen die Interpunction zu verwerfen, und somit eine grundsätzliche Inconsequenz zu begehen. Jedenfalls ist die ganze Sache wichtig genug, um für jede einzelne der so eben ausgesprochenen Behauptungen die factischen Belege zu geben.

Eine Interpunction nach dem fünften Daktylus ist deshalb höchst lästig, weil alsdann die beiden letzten Silben des Verses kraftlos nachschleppen. Schon die Alten bemerkten οὐδέποτε ὁ εἰκοστός χρόνος τοῦ ἡρωικοῦ στίχου ἐπιδέχεται. Schol. Harl. β 77 und Risanor ließ sie an dieser Stelle höchst selten zu, Friedl. S. 130. Wir sind in der Ilias sieben Fälle vorgekommen. An vier Stellen steht das Komma vor einem Vocativ in fortlaufender Rede: *A* 86. *B* 761. *K* 416. *O* 14. Eine falsche Parentthese ist angenommen *Θ* 271. *P* 229. Die Apposition ist durch Kommata abgetrennt *A* 102. Ueberall ist die Interpunction überflüssig.

Eine Interpunction nach dem dritten Daktylus ist darum störend, weil alsdann der Vers in zwei Hälften auseinanderfällt. In den Schol. Harl. γ 34 heißt es: οὐδέποτε γὰρ τὸ ἔπος εἰς δύο διαίρεται τῇ στίχῳ, ὃ ἐστὶν εἰς τὸν ἰσ' χρόνον. Kunstichter vermeiden an diesen Stellen sogar ein Wortende, Comment. epp. p. 11. Aus der Ilias kommen fünf Stellen in Betracht. An vier Stellen trennt ein Komma die Apposition von seinem Subject: *E* 580, *A* 154, *P* 459, *I* 134 und zwar an den drei ersten Stellen obenein nach einem Apostroph, *Σ* 95 aber ist überflüssigerweise nach einem Vocativ in fortlaufender Rede interpungirt.

Nach dem zweiten Fuße ist eine Interpunction lästig, weil dadurch

die Wirkung der darauffolgenden Cäsar gehört und gewissermaßen paralytisch wird. Zwar ist hierüber keine besondere Vorschrift der Alten vorhanden, wie in den beiden vorigen Fällen, indessen steht die Sache darin nicht minder fest. In der Ilias ist nach dem zweiten Daktylus an 3 Stellen interpungirt und zwar überall mit dem Komma. Allein das Komma ist überflüssig I 106, A 218, E 508, II 112, S 128, Q vor einem Vocativ in fortlaufender Rede, Ω 439 vor einer Apposition A 817 vor einer einfachen adverbialen Bestimmung zum Verbum; viel überflüssiger ist es S 194:

ἀλλὰ καὶ αὐτὸς ὄδ', ἔλπομ', ἐνὶ πρώτοισιν ὁμιλεῖ
und so bleibt von allen Stellen zuletzt nur eine bestehen H 238:
οἶδ' ἐπὶ δεξιᾷ, οἶδ' ἐπ' ἀριστερᾷ νωμῆσαι βῶν.

Ähnliches stellt sich nun bei genauerer Betrachtung in Betreff trochäischen Interpunctionen, d. h. allemal nach der ersten Kürze des Daktylus, heraus. Ganz im Allgemeinen sind überhaupt Trochäen, Ausnahme des dritten, demnächst des ersten und fünften Fußes im hexametrischen Hexameter nur spärlich zugelassen und es gilt dies schon Homer. Auch bei ihm ist der gewöhnliche Schluß eines Hexameters Spondeus; dies ergibt sich namentlich daraus, daß er für einzelne meist zweisilbige Wörter Formen mit vollerer Schlußsilbe hat, die nur im spondaischen Ausgang der Verse ihren Platz haben. Auch die Alten wußten es recht gut, daß der eigentliche Schluß eines Hexameters ein Spondeus, kein Trochäus sei. So heißt es hierüber in dem an guten, meist aus griechischen Quellen geflossenen Notizen überbyronischen Fragm. post Censor. c. 14: *primus est et legitimus et maxime numerus hexameter heroicus. huius pedes aut dactylicus aut spondii: raro et in versu extremo reperietur trochæus. exemplum*

avia Pieridum peragro loca nullius ante
totus iste dactylicus fuit et habuit summum trochæum. Mit großer Sorgfalt bei allen heroischen Dichtern ein Trochäus im vierten Fuße vermieden sei, ist seit Hermann allgemein bekannt, und es ist bei Nachlässigkeit, wenn bei Lucian Alex. c. 28 noch in der neuesten Ausgabe gelesen wird

μηκέτι διζησθαι νόουσιν οὐ λυγρῆς ἐπαρωγῆν
statt *νόουσον*. Auch dürfte es nicht schwer fallen, schon bei Homer Gebrauch der Trochäen im fünften und zweiten Fuße im Ganzen und Großen auf gewisse Fälle zu beschränken; doch es ist hier vorläufig an dem Ort, dies weiter zu verfolgen, wo es sich zunächst nur um trochäische Interpunctionen handelte.

Eine Interpunction nach dem fünften Trochäus, d. h. nach der ersten Kürze des fünften Fußes, ist deshalb störend, weil dadurch der Verschuß gewissermaßen anticipirt wird; sie ist nicht minder lästig, als eine Interpunction nach dem fünften Daktylus. Allein sie findet sich in der Ilias an zwanzig Stellen. Davon ist neun Mal ein Komma gesetzt vor einem Vocativ in zusammenhängender Rede: *A* 159. *E* 117. *K* 167. 280. *Π* 29. *X* 258. *Ψ* 69. 83. 409; einmal nach einem solchen Vocativ *I* 202; acht Mal steht das Komma vor oder nach einer mit Unrecht als Parenthese behandelten Apposition: *Θ* 536. *A* 172. *M* 178. *N* 630. *Ξ* 128. *O* 133. 476. *Ω* 35. Und so sind von allen zwanzig Stellen bloß zwei stichhaltig, *I* 195

ὥς δ' αὐτως Πάτροκλος, ἐπεὶ ἴδε φῶτας, ἀνέστη.

und *Ω* 556 πολλὰ, τὰ τοι φέρομεν· σὺ δὲ τῶνδ' ἀπόναιο, καὶ ἔλθοις σὴν ἐς πατρίδα γαῖαν.

Ein Trochäus im zweiten Fuße ist deshalb störend, weil dadurch auf eine unangenehme Weise der metrische Schluß des vorigen Verses wiederholt wird, mag nun der erste Fuß ein Daktylus oder ein Spondeus sein. An dieser Cäsur nahmen schon die Alten Anstoß, wie es scheint aber nur an solchen Stellen, wo sie durch eine dazu kommende Interpunction verschärft wurde. So bemerken die Scholien zu *A* 356

ἡτίμησεν· ἔλὼν γὰρ ἔχει γέρας αὐτὸς ἀπούρας

ὅτι τῶν πάνυ σπανίων ἡ τομὴ κατὰ τὸν ἑβδομον χρόνον. Es ist nun an dieser Stelle in der Ilias siebenundvierzig Mal interpungirt. Aber hiervon beruhen achtunddreißig Fälle auf falscher Interpunction. Vor einem Vocativ in fortlaufender Rede: *A* 1. *E* 277. 815. *Z* 112 (*Θ* 174. *A* 287. *O* 487. 734. *Π* 270. *P* 185) *Z* 123. *Θ* 185. *I* 33. 276. *K* 164. 558. *A* 314. 648. 653. *Ξ* 501. *O* 247. *Π* 523. *P* 120. *T* 177. *Φ* 223. *X* 261. *Ψ* 313. 343. *Ω* 33. 387. 390 (433). Nach einem Vocativ in fortlaufender Rede: *X* 486. Bei Apposition: *A* 7. *Z* 344. *Ξ* 201 (302). *P* 167. Demnach bleiben außer dem bereits angeführten Verse, der sich wiederholt findet *B* 240 und *I* 111, bloß noch *A* 53. *H* 236. *I* 675. *K* 99. 496. *X* 108, gewiß wenig genug Beispiele übrig.

In Betreff des ersten Fußes hat sich Homer größere Freiheiten gestattet. Bei ihm wie bei allen Epikern ist eine Interpunction nach demselben, sei er Daktylus oder Spondeus, durchaus in der Ordnung. Auch nach dem ersten Trochäus findet sich dieselbe sehr häufig; in Dindorfs Ausgabe 281 Mal, wenn anders ich richtig gezählt habe. Und da hiervon nicht viel über 60 Fälle auf falscher Interpunction be-

ruhen, so bleiben noch immer genug Beispiele übrig, um die Zulässigkeit der Interpunction an dieser Stelle des Homerischen Verses außer allen Zweifel zu setzen. Auch ist der Anstoß, den man an dieser Interpunction etwa wegen des vorausgegangenen Verschlusses nehmen könnte, gerade am Anfange eines neuen Verses, wo die Stimme natürlich auf das Weitere etwas hineilt, ein äußerst geringer. Und so möge denn unsere Untersuchung hierbei ihr Beenden haben.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Zusätze zur Geschichte der lateinischen Sprache von Dr. M. W. Hefster. Brandenburg 1856.

Von wie umfassender Bedeutsamkeit für die tiefere Kunde eines Volkes die genaue Kenntniß seiner Sprache und besonders die Kenntniß von deren Entwicklungsgänge sei, haben wir in unserer Anzeige der Geschichte der lateinischen Sprache von Hefster seinerzeit einläßlich aus einander gesetzt. Dort anerkannten wir gerne, daß Herr Hefster sich dadurch unzweifelhafte Verdienste erworben, daß er ernstlich den Versuch wagte, die geschichtliche Entfaltung der in manchen Punkten so eigenthümlichen und dunkeln lateinischen Sprache darzulegen; aber freilich konnten wir daneben nicht umhin, den Herrn Verfasser auch auf schwere Mängel seines Buches aufmerksam zu machen. In den Zusätzen fügt nun Herr Hefster allerdings dem Hauptwerke manches Beachtenswerthe hinzu, will aber von dem, was Andere und wir als fehlerhaft meinten aufdecken zu können, fast gar nichts als solches gelten lassen, sondern wirft uns dafür Oberflächlichkeit und dergleichen schöne Dinge mehr vor. Die Sache ist uns, mindestens mir, um ihrer selbst willen gar nicht gleichgültig, und es ist wohl der Mühe werth, die in den Zusätzen gebrachten Einwürfe näher ins Auge zu fassen.

Wir fanden es etwas stark, daß Seite 2 unter den Töchtersprachen des Lateinischen neben und unter der italienischen, französischen, spanischen, portugiesischen und walachischen auch die englische Sprache aufgeführt ward. Dagegen kommt nun die Bemerkung „(wenigstens zu nicht geringern, mindestens zu $\frac{2}{3}$ Theilen, vgl. S. 194)“. Wir haben schon früher für die Entwicklungsgeschichte des Englischen auf das Werk von Fiedler verwiesen, der darüber jedenfalls mehr zu sagen wußte als wir beide; wir wissen heute noch nichts Besseres zu thun, bedauern es aber, daß Herr Hefster noch immer nicht zu der Einsicht gekommen ist, daß die Nähe oder Ferne der Sprachenver-

wandtschaft viel mehr nach dem Organismus der Sprachen zu messen ist, als nach den stofflichen Elementen, d. h. mehr nach der Grammatik, als nach dem Verikon; nach ersterem nun steht das Englische unzweifelhaft dem Germanischen viel, viel näher, als dem Lateinischen. — Herr Hefster gibt jetzt zu, es möge eine durchgängige Berücksichtigung der altitalischen Dialecte außer dem Lateinischen für eine wissenschaftliche Bearbeitung z. B. der lateinischen Formenlehre ein unerlässliches Erforderniß sein, — für die eigentliche Geschichte des Lateinischen sei die Ausbeute sehr spärlich. Das ist gar zu bescheiden ausgedrückt. Denn einmal ist es doch schon nicht unwichtig für die Geschichte des Lateinischen, daß wir durch die Kenntniß des Umbrischen, Oseischen u. s. f. sein Verhältniß zu den andern altitalischen Sprachen kennen lernen; anderseits erscheinen wirklich im Umbrischen und namentlich im Oseischen noch theilweise Vorstufen des Lateins, oder wir sehen da ganz ähnliche Verwandlungen vor sich gehen, wodurch uns die Veränderungen im Lateinischen erst klar werden. Doch was reden wir lange darüber, da Herr Hefster selbst das, näher betrachtet, hinreichend zugibt, wenn er eine durchgängige Berücksichtigung der altitalischen Sprachen für eine wissenschaftliche Bearbeitung der lateinischen Formenlehre als ein unerlässliches Erforderniß betrachtet. Oder sind denn die Formen einer Sprache in deren Geschichte etwas Unwesentliches? Was den Bildungsstand der nicht-römischen Italerstämme betrifft, so schlägt der Verf. mindestens den der Osker jedenfalls zu gering an; ihre Sprache ist, wie das schon Mommsen nachgewiesen, im besten Sinne eine Cultursprache, die in manchem Punkte die römische übertragt. — An der Gleichstämmigkeit der Lateiner — aber auch der Umbrer, Osker u. s. f., überhaupt des umbrisch-sabellischen Stammes — mit den Hellenen zweifelt wohl Niemand mehr, der sich mit den neuern Forschungen bekannt gemacht hat. Für die Geschichte der lateinischen Sprache ist es aber mindestens ebenso wichtig, den Unterschied und die natürlich allmälige Entwicklung der Eigenthümlichkeit des Lateinischen dem Griechischen gegenüber ins Auge zu fassen und genau zu fixiren, als jene Gleichheit zu erweisen. Darin that der Herr Verf., wie wir das schon früher bemerkten und gleich wieder bemerken werden, viel zu wenig. Uebrigens sind auch seine Beweise für eine ursprüngliche Einheit eines gräcoitalischen Stammes und für dessen bestimmten Charakter gegenüber dem des ganzen indogermanischen Stammes bei weitem nicht scharf genug und nicht so scharf, als sie es bei einem rechten Verständnisse schon der ersten Capitel von Mommsens römischer Geschichte wohl sein könnten. Das ist schon wahr, daß z. B. das altlateinische *Diovis* und auch *Dies* — in

Diespiter — für Diēvs, Diāvs ganz einleuchtend mit Ζεύς = *Jzevs* übereinstimmt, aber, wo möglich, noch genauer mit dem sanskritischen Djaus und mit dem germanischen Tiu, Ziu. Das Eigenthümliche des Gräcoitalischen liegt hier nicht in der Sprachform, sondern in der Bedeutung des Gottes: bei den Hellenen und Latinern steht er an der Spitze, im indischen und germanischen Alterthume ist er — freilich wohl erst sehr allmählig — mehr zurückgetreten. Jenen einen gräcoitalischen Stamm, der einstmals als ein Ganzes sich vom indogermanischen Stamme losgerissen und wiederum relativ später nach bestimmter Ausscheidung in Hellas und Italien die Uebermacht gewann und sich dann endlich in gesonderten Zweigen entwickelte, nennen wir vielleicht am einfachsten Pelasger, d. h. wie wir schon mehrfach bemerkten und unsere Bemerkung streng etymologisch begründeten, die Alten, die Vorfahren. Daß auch nachher noch vereinzelte Einwirkung der Hellenen auf das eigenthümlich entwickelte Italien stattgefunden, wer wollte es läugnen, der etwas von alter Geschichte weiß?

Eine wunderbare Erklärung von εἴκοσι, viginti etc. finden wir auf S. 5 der Zusage, die „an Lächerlichkeit“ kaum einer „sanskritischen“ nachsteht. „Die eigentliche Form war *dvīdēxa*, dann mit Abwerfung vorn des *dautes* und unter Versetzung (!) der beiden Cons. *vixade* oder *vixadi* (!) — die Lacedämonier sagten *βεικατι* oder *βικατι*, — woraus später *εἴκοτι* und *εἴκοσι* gebildet ward. Das lateinische viginti sollte demnach auch eigentlich heißen *bitici* (!) oder *bitigi* oder *vilici* etc.“ Uns lehrt die vergleichende Sprachforschung aufs allererleuchtendste, daß in der Zahlwörterbildung gar oft ganze Silben des Primitivums aufgeopfert werden, indem eben vor allem die Zahlwörter gar leicht nur abstracte Zeichen werden. So fiel nun auch von *daçan*, *dēxa*, *decem* bei der Bezeichnung der weiteren Zehnheiten *da*, *de*, *de* spurlos weg, dafür wurde *ca*, *cam*, *ca*, ursprünglich *cant* — *cat* — flectirt, d. h. es nahm die Form eines abstracten Substantivums, bei 20 zunächst als *femininum*, an, und (d) viginti bezeichnet eigentlich nicht zwei zehn, sondern zwei Zehnheiten. — Wir bestreiten gar nicht, was Herr H. S. 5 weiter sagt, daß im Lateinischen viele gleiche oder ähnliche Substantiv- und Adjectivbildungen sich finden, wie im Griechischen. Aber gerade die angeführten Bildungen auf *tas* (*tāt*), - *a*, - *us* (*os*), - *us* sind auch sanskritisch. Fast will es uns aber scheinen, der Verf. habe in den aufgezählten W.W. auch die gleichen Stämme finden wollen, und da müßten wir denn freilich dagegen protestiren, daß *χαριεντότης* und *caritas*, *φραυλότης* und *vilitas*, *κοῖνη* und *coena* (oder besser *cena*) dieselben Wörter seien. — Warum klingt denn die Endung

a x onomatopoeietisch? Wir fürchten, Herr H. hat nicht berücksichtigt, daß a x nur Nominativform: denn in a c können wir die Onomatopoeie nicht mehr herausfinden. — Auf alle Weise sucht der Verf. an dem Sage festzuhalten, daß der Ablativus sich aus dem Dativus gebildet, also im Lateinischen nie eine eigene Ablativform existirt habe. Das halten wir natürlich auch nicht für einen Beweis für unsere entgegengesetzte Ansicht, daß doch im Sanskrit deutlich eine besondere Ablativform existire; und was Kuhn von der Stellung des Sanskrit sagt, ist überall von den vergleichenden Sprachforschern anerkannt. Aber einmal tritt im Griechischen in den Adverbialbildungen auf -ως und in den Adverbien ως, ως ιε. der besondere Ablativ deutlich zu Tage, wie gerade Kuhn neuerlich wieder gezeigt, und, was uns sehr wichtig ist, nicht nur in den übrigen italischen Dialecten, auch im Lateinischen selbst ja zeigt sich die eigenthümliche Form in voller Klarheit noch in viel weiterem Umfange (d. h. nicht nur an Stämmen auf a) als im Sanskrit. Wenn auch der lateinische Dativus und Ablativus in späteren Zeiten theilweise noch mehr zusammenstimmen, als der Verf. zu wissen scheint, so beweist dieses spätere lautliche Zusammenrinnen dem weitersehenden Sprachforscher durchaus nichts gegen die für das höhere Alterthum sicher und schlagend aufgedeckte ursprüngliche Getrenntheit. Auf S. 6 erklärt der Verf., daß er bei seinen Deutungen von -e b a m, daß es = e s a m sei u. s. f., bleibe und bringt noch neue Beispiele für seine Meinung bei, die freilich auf nicht minder schlechten Füßen stehen. Die Bildung des Infinitives durch Zusammensetzung mit εἶναι und ερε für ese hat noch einen Schein für sich, aber doch eben nur einen Schein und nicht die Wahrheit. Natürlich stimmen gerade im Infinitivus, da er seinem ganzen Wesen nach mehr ein abstractes Nomen ist und mancherlei Bildungen des abstracten Nomens möglich sind, selbst die nächstverwandten Sprachen oft nicht überein, und es können sogar in einer und derselben Sprache mehrere Infinitivformen neben einander mehr oder minder sich geltend machen. Vom griechischen Infinitivus sprechen wir hier nicht; der lateinische, das ist unsere innigste Ueberzeugung, gründet sich auf uralte Abstracta auf a s, die zuletzt auf participia praesentis zurückführen. Diese Erklärung suchte ich an einem andern Orte zu erhärten, und sie ist von besonnenen Sprachforschern angenommen worden. Die Participien λέγ-ων und leg-ent läßt der Verf. aus λεγ + ὦν (sic!) und leg + ent zusammengesetzt sein und schlägt damit dem unumstößlichsten Ergebnisse der neuern Sprachforschung ins Gesicht, das näher begründen zu wollen in der That fast unbescheiden schiene. Jedenfalls aber gewinnt Herr Hestler mit seiner Darstellung nicht das, was er gewinnen will;

denn wäre sie für das Griechisch-Lateinische wahr, so gälte sie nicht minder für das verhaßte Sanskrit, für das Germanische etc. Daß in λέγων das s des Verbum substantivum stecke, daran zweifelt auch die vergleichende Grammatik nicht; aber sehr hartnäckig läugnet sie, daß lecturus aus lect-urus für erus aus ero entstanden sei, was ein gar zu eigenthümlicher Einsall ist. Ist denn lect- nur die vermehrte Wurzel und t ganz überflüssig oder bloß enphonisch eingeschoben? Oder ist lect das verstümmelte Supinum oder Partic. perf. passiv? Wie kommt es, daß erus zu arus werden konnte? Um wie vieles einfacher verfährt da die vergleichende Grammatik, die, gestützt auf eine ganz gleiche Futurbildung im Sanskrit, behauptet, -turus sei eine Erweiterung von Subst. auf tor, toris, und zwar eine Erweiterung, die wir im Lateinischen auch sonst noch finden, daß ein Nomen aus der ursprünglichen Consonantendeclication in die Vocaldeclination übergeht. — Die Formen der lateinischen und griechischen Imperative sind allerdings dieselben, aber sie gleichen auch den Imperativformen in den indischen Veden aufs Haar, nur daß das Lateinische mit seinem -toto eine sehr hübsche Alterthümlichkeit behauptet hat. Auch wir sind der Meinung, daß der Imperativus ama etc. ein Personenzeichen verloren, nicht aber daß dasselbe in prospicio noch erhalten sei. Ist diese Form richtig überliefert, so ist sie ein altes Futurum. Die Passivformen auf τός, tus decken sich nicht nur im Lateinischen und Griechischen, auch im Sanskrit, Germanischen u. s. f. — Was den lateinischen Accent betrifft, so sind wir wohl über dessen spätere Beschaffenheit unterrichtet und dürfen so ziemlich für alle Zeiten annehmen, daß das Latein baryton gewesen; im Uebrigen aber — so ergibt es sich nothwendig aus den Sprachformen — hat seine Betonung eine vielleicht nicht ganz arme Geschichte, welche uns zum Theil schon enthüllt ist und hoffentlich bald durch die Lösung der von der Berlinerakademie gestellten Preisfrage noch klarer werden wird. Die Barytonie allein beweist nicht für eine Verwandtschaft des Lateinischen mit dem Aeolischen, die hatte ja auch das fremdartige Etruskische; und niemand würde darum, weil der Accent des Lateinischen später mit dem des Arabischen stimmte, darum eine Verwandtschaft zwischen diesem und jenem annehmen. Was Herr Hefster über das lateinische Digamma sagt, ist uns rein unverständlich, und wir würden gerne nähern Aufschluß über dasselbe erhalten. — Auf S. 9 der Nachträge finden wir eine treffliche Erklärung von aurora aus αὔρια ὥρα. Abgesehen von allem Sprachlichen, wer wird es glauben, daß der so lebendige Sinn der Alten die der Sonne vorangehende Aurora als „Frühzeit“ bezeichnet habe? Die Aurora, die nicht minder als die Vedahymnen der

größte griechische Lyriker mit so glänzenden Farben besungen hat? Es ist vielmehr ausgemacht, daß *aurora* ganz dasselbe ist, wie sanskritisches *ushas* für *vasas* und griechisches ἠώς, und also die leuchtende Göttin bezeichnet. Daß in *W. W.*, wie *oliva* sich der Hauch als *v* gestalten konnte, wollen wir zugeben; aber anzunehmen, daß in *divus* *v* nur eingeschoben und Vocaltrenner sei, ist unrichtig; ist es doch hinreichend bekannt und anerkannt, daß *divus*, *dives* ic. von der Wurzel *div* ausgehen und also ein recht ursprüngliches *v* besitzen, welches in *διος* nach einer allgemein vordrehenden Reigung des Griechischen, *v* und *j* zu tilgen, untergegangen ist. Es scheint, Herr H. kann immer und immer noch nicht von der verkehrten Meinung lassen, daß das Latein eine verschrumpfte Tochter des Griechischen sei und stellt darum immer das letztere voraus, das erstere nach. Ebenso wenig ist *r* in *-arum -orum* u. s. f. nur ein Hilfsbuchstabe, sondern es ist hier eben die ursprünglich nur dem Pronomen zustehende Endung des Genet. plur. *-rum*, älter *-sam*, *-sām*, auch in die Declination des Nomens eingedrungen. Auf S. 11 der Nachträge ist das alte *assir sanguis* aufgeführt und *in sece*, das gleich sein soll *ἔρρεε*. Erstere Wort stimmt ziemlich genau mit dem des *s* verlustig gewordenen griechischen *ἔαρ*, *ἐαρ* und mit dem sanskritischen *asan*, *asrġ* (vergl. Ruhn in der Zeitschrift für vergl. Sprachforschung, II, 136 ff.); *in sece* kann gleich *ἔρρεε* sein, wenn das zweite *v* in *ἔρρεε* aus *s* und nicht aus *v* affiliiert ist. Auch hier hat übrigens das Lateinische und Umbrische (*pruscurent declaraverint*) den ursprünglichen Laut gewahrt: *sece* ist gleich *sequere* von einer Wurzel, die im sanskritischen *saç* wieder erscheint, so daß *in sece* eigentlich „mit Worten nachgehen“ bedeutet, während das gleiche germanische Wort *saihvān*, „sehen“, auf das Verfolgen mit dem Auge zielt. — Daß *senator* in seiner Bedeutung mit *γέροντες* stimmt, beweist natürlich an und für sich nichts für den früheren Verkehr der Latiner mit Hellas. Der Staat ging eben in beiden Ländern aus dem patriarchalischen Regimente hervor und die darauf hinweisenden Ausdrücke haben sich, wie anderswo, auch hier erhalten. Und so läßt sich noch über manchen ähnlichen Punct urtheilen. Wir schließen die specielle Musterung mit einer Bemerkung über das S. 31 der Zufüge Vorgebrachte. Hefster sagt: „Gleicher Weise mußte sich mit der immer mehr sich erweiternden Eroberung der Römer der Kreis geographischer und ethnographischer Eigennamen vergrößern, von denen nicht wenige dem einheimischen Idioime angepaßt, „*a. B. Guermannen in Germani* (nach der Analogie von *germanus* [gero]), das Land der Iren oder Irnen in *Hibernia* (nach dem

geläufigen *hibernus* von *hiems*), *Thindan* (von *thiat* oder *thout*, die zu ihrem Volksstamm gehörigen) in *Teutones* oder *Teutoni* verkehrt wurden.“ In dieser kurzen Notiz liegt viel Irrthum. Wir wissen etwas für die germanische Alterthumskunde ungemein Wichtiges und Folgenreiches, daß die Lateiner in der Tradition deutscher Namen um vieles gewissenhafter waren, als die Griechen, und schon das streitet gegen Herrn Hefsters Ableitung von *Germani*. Aber *Guermannen*, wie wir bald bei Anzeige einer andern Schrift in diesen Blättern noch einmal gründlich darthun werden, kann auch überhaupt in jener Zeit kein deutsches Wort gewesen sein. Man meint oft, solche Irrthümer seien auf ewig verschreckt, und siehe da, immer auf's neue muß das Licht aufgesteckt werden. Das alte Deutsche ist eine mindestens ebenso reine und von Gesetzen bewaltete Sprache, als die sogenannten classischen, und doch pfuscht jeder da hinein, als wäre Grimm gar nie da gewesen. Sogar das lateinische *germanus* scheint uns zunächst nicht von *gerere* abgeleitet werden zu dürfen, sondern es muß wohl auf *germen* zurückgeführt werden, das selbst kaum von *gerere* kommt, und verhält sich dazu wie *humanus* zu *homo*, d. h. es steht für *germanus*.

Hier schließen wir unsere Einzelbemerkungen, die noch viel reicher hätten ausfallen können. Wir haben es schon bei Anzeige des Buches selbst anerkannt und anerkennen es auch bei diesen Zusätzen wieder, daß Herr Hefster mancherlei und mancherlei Wichtiges für die Geschichte der lateinischen Sprache beigebracht hat. Aber daran thut der Verfasser höchlich unrecht, daß er meint, mit seinem nicht gerade witzigen Spotte könne er die Ergebnisse der jugendlich frischen und nicht greifen und griesgrämigen vergleichenden Sprachforschung auswischen. Nicht nur muß er durch seine Kenntenz dahin kommen, daß er in vielem, vielem Einzelnen Unwahrheit statt der baaren Wahrheit bietet, während wir doch des nicht gelichteten Irrthums immer noch sonst genug haben; sondern er verderbt damit auch die Würde eines seiner Lieblingsvölker, indem er es von einem andern fast geknechtet sein läßt und ihm die eigenthümliche Entwicklung abschneidet.

In den Sommerferien 1856.

H. Schweizer.

II.

Aeschylos Agamemnon, mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben von R. Enger. Leipzig, Teubner, 1855. 147 S.

Das Erscheinen einer Ausgabe Aeschyleischer Tragödien für den Schulgebrauch regt zunächst die Frage an, ob überhaupt Aeschylus ein für die

Lectüre in unseren Gymnasien geeigneter Schriftsteller sei. Diese Frage scheint von den meisten Schulmännern verneint zu werden, wie man wohl mit Recht daraus schließen darf, daß man die Lectüre einer Tragödie des Aeschylus in den Lektionsverzeichnissen der Gymnasien äußerst selten angeführt findet. Hr. Enger tritt dieser Ansicht entgegen und glaubt, daß jetzt, wo der Text des Aeschylus durch Hermanns Ausgabe eine weit sichrere Basis gewonnen habe, die Lectüre dieses Dichters den Gymnasien nicht mehr vorenthalten bleiben dürfe; insbesondere meint er, daß der Agamemnon, „dieses großartige Denkmal der tragischen Kunst der Hellenen, durch den tiefen sittlichen Ernst der Gedanken, den Ausdruck eines frommen, innigen, noch durch keine Reflexion gespaltenen religiösen Glaubens, so wie die das Ganze durchwehende frische edle Begeisterung, eine kühne feurige Phantasie und die glänzendste Pracht neben dem zartesten poetischen Duft vor allen anderen geeignet ist, das jugendliche Gemüth zu fesseln und in jeder Beziehung bildend und veredelnd auf dasselbe einzuwirken.“ Wiewohl Hr. E. anerkennt, daß das schwungvolle Pathos, der Ernst und die feierliche Hoheit der Gedanken, die gemessene und strenge Diction einen aufmerksamen und denkenden Leser erfordern, daß der Schüler nicht Alles in seiner tieferen Bedeutung fassen, Manches sich seinem Verständnisse noch ganz entziehen werde, so hält er doch die Lectüre des Aeschylus auf Schulen für nicht zu schwierig, ja weit anziehender und fruchtbringender, als manche andere. Referent erklärt sich mit dieser Ansicht des Hr. Herausgebers unter einer gewissen Einschränkung einverstanden. Allerdings gebührt ohne Zweifel der größere Theil der Zeit, welche auf Gymnasien der Lectüre griechischer Tragiker gewidmet werden kann, dem Sophokles; wenn nun von dieser für die Tragiker bestimmten Zeit etwa der dritte Theil dem Euripides zugewiesen wird, so darf man statt des Euripides füglich einmal, namentlich bei einem recht tüchtigen Classenbestande, dem Vater der griechischen Tragödie eine ähnliche Berücksichtigung schenken. Für canonisch möchten wir die Lectüre des Aeschylus allerdings nicht erklären, aber unter gewissen Bedingungen und ohne wesentliche Beeinträchtigung der Lectüre des Sophokles für zulässig. Einer größeren Ausdehnung der Lectüre des Aeschylus scheint auch Hr. E. das Wort nicht zu reden. Nun bedarf wohl allerdings der Schüler für die Lectüre des Aeschylus einiger Unterstützung durch erläuternde Bemerkungen: diese hat Hr. E. demselben geboten durch eine Einleitung, durch Noten unter dem Texte und durch ein angehängtes Glossarium.

In der Einleitung, welche in sieben Abschnitte zerfällt, wird zuerst der allgemeine Inhalt der Drestie, sodann der Mythos von Aga-

memnons Ermordung und die Umgestaltung dieses Mythos in der spätern Zeit dargestellt; ferner werden die Veränderungen, welche der Dichter mit dem Mythos aus tragischen Motiven vorgenommen hat, angegeben; die eigene Schuld des Agamemnon wird ausführlich entwickelt, die Verbindung der beiden Mythen vom Alastor des Atreidenhauses und der Opferung Iphigeniens besprochen, endlich folgt eine Darlegung des Ganges der Handlung nebst Charakterisirung der auftretenden Personen: alle diese Punkte sind in klarer, schöner, eindringlicher Darstellung besprochen, und somit wird der Leser für das Verständniß des betreffenden Stückes genügend vorbereitet. Die Charakteristik der Personen ist scharf und treffend, namentlich auch der Inhalt der vielen und längeren Choralieder und ihre enge Beziehung zur Handlung gut und wirksam entwickelt.

Die unter dem Texte befindlichen Bemerkungen und Erläuterungen sind geeignet, das Verständniß einzelner Stellen in sprachlicher oder sachlicher Beziehung zu fördern, den Zusammenhang der einzelnen Theile unter einander erkennen zu lassen, die rechte Auffassung der Tragödie als eines organisch gegliederten Ganzen, den rechten Totaleindruck vorzubereiten. So angemessen, wohl bemessen und richtig wir den größten Theil der Bemerkungen finden, so möchten wir doch einen Theil derselben, namentlich die, welche bloße Worterklärungen oder Uebersetzungen enthalten, als nicht nothwendig bezeichnen.

Als eine besondere Eigenthümlichkeit der vorliegenden Ausgabe haben wir das beigegebene Glossarium anzusehen. Der Hr. H., von der Ansicht ausgehend, daß dem Schüler die Vorbereitung für den Aeschylus durch die große Zahl der von ihm neu gebildeten oder seltenen Wörter erschwert werde, hat es für zweckmäßig gehalten, seiner Ausgabe ein Glossarium beizufügen, welches nach der Reihenfolge der Verse nicht nur alle die dem Aeschylus eigenthümlichen, sondern überhaupt alle diejenigen Wörter mit Angabe der einfachen oder auf die Stelle passenden Uebersetzung enthält, die bei einem angehenden Primaner als unbekannt vorausgesetzt werden können. So wenig Hr. G. einem ähnlichen Verfahren bei andern Schriftstellern das Wort zu reden geneigt ist, so hat er es doch aus den angeführten Gründen gerade beim Aeschylus für nothwendig erachtet. Es enthält dann das Glossarium von S. 101 bis 134 eine vollständige Präparation mit allen nothwendigen lexikalischen Angaben. Referent kann wie überhaupt so auch bei einem Aeschyleischen Stücke mit einem solchen Verfahren sich durchaus nicht einverstanden erklären. Wohl gönnen wir einem Primaner für die Lectüre des Aeschylus manche Unterstützung und auch manche in dem Glossar enthaltene Bemerkung; diese konnten unter den Erläuterungen unter dem Texte ihren

Platz finden: jene ferttge Præparation möchten wir aus dieser Ausgabe gänzlich entfernt sehen. Eine allzu bequeme und über das rechte Maß hinausgehende Unterstützung für die Lectüre alter Classiker ist nach unserer Meinung verderblich für die Zwecke der Schule, denn sie beeinträchtigt nothwendig die Selbstthätigkeit des Schülers, die ja Hr. G. nicht beschränkt wissen will; sie kann auch sittlich nachtheilig werden. Mag immerhin der Lehrer streng darauf halten, daß die Angaben des Glossars für das jedesmalige Pensum vom Schüler durchdacht, eingeprägt, verstanden seien und prompt wiedergegeben werden: es wird dabei sicherlich an manchen Störungen und ärgerlichen Unterbrechungen nicht fehlen; Manche verlassen sich ganz und gar auf die gedruckte Præparation oder sehen sie im letzten Augenblicke flüchtig durch und vertrauen darauf, was sie unmittelbar vor der Stunde rasch durchflogen und zusammengerafft haben, werde für die Lektion wohl nachhalten und ausreichen. Es ist schon störend und zerstreuend genug, wenn der Schüler, statt sich mit seiner ganzen Aufmerksamkeit dem Texte zuzuwenden, seine Blicke rechts und links auf die Roten streifen läßt, geschweige wenn er noch den günstigen Augenblick ablauern muß, wo er vielleicht unbemerkt im Glossar sich Rath suchen will. Die Lectüre der Tragiker soll dem Schüler nicht bloß einen Genuß bereiten, sondern einen vielseitigen und andauernden Gewinn verschaffen: dieser aber ist ohne ernste selbstständige Arbeit nicht möglich. Der Hoheit und Schwere der Gedanken des Aeschylus entspricht aber die Mächtigkeit seiner Worte; wer diese nicht selbstständig fassen und durchbringen mag oder kann, der wird auch jene nicht ganz und vollständig fassen und verstehen lernen. Uebrigens wird der Aeschylus einem Primaner in lexikalischer Beziehung kaum halb so viel Schwierigkeiten bereiten, als einem Secundaner der erste Versuch mit Homer; und wie bald sind hier die Schwierigkeiten überwunden, wie bald sieht sich der fleißige und arbeitskräftige Schüler für seine anfangs so saure Mühe belohnt! Der Schüler wird allerdings, wenn alle sprachlichen Schwierigkeiten hinweggeräumt sind, leichter und rascher zur Erfassung des Gedankeninhaltes, zum Verständnisse der Handlung, der handelnden Personen, der dichterischen Idee, zum Kunstgenusse gelangen; aber das Gymnasium will, nach unserer Auffassung, nicht auf dem leichtesten Wege und unmittelbar zu diesem Ziele gelangen, sondern mittelbar durch das Studium der griechischen Sprache; es wird also auch ein tüchtiges Ringen und Streiten in dieser Palästra verlangen, eigenes Arbeiten und selbstständiges Eindringen in das sprachliche Material zur unerläßlichen Vorbedingung machen müssen. Außerdem können wir nicht unerwähnt lassen, daß eine Menge Worte in das Glossar mit aufge-

nommen worden sind, die man bei jedem Primaner als bekannt voraussetzen muß. Beispiele darüber anzuführen, halten wir nicht für nöthig.

Für den Text ist wie billig die Hermannsche Ausgabe zu Grunde gelegt, doch ist Herr E. nicht selten, von Hermann abweichend, auf die Vulgata zurückgegangen, und hat nicht selten den Emendationen anderer Gelehrten Aufnahme verstattet. Eigene Conjecturen des Herausgebers, die in den Text aufgenommen sind, finden sich in ziemlicher Anzahl, und wenn ein Erklärer des Aeschylus ganz besonders zu Conjecturen sich veranlaßt oder genöthigt sehen muß, so kann man den Conjecturen des Herrn E. das Lob großer Reichtigkeit und Angemessenheit nicht versagen. B. 79 schreibt Herr E. statt *Ἀπὸν δ' οὐκ ἐνὶ χώρᾳ* — *χωρεῖν* = es fehlt Kraft zu gehen; wiewohl dieser Sinn mit den Gedanken und Klagen des Chores in Verbindung gebracht wird, so scheint doch das Wort *Ἀπὸν* denselben nicht zu gestatten. Die Vulgata καὶ ζυγῶν θιγεῖν βία B. 1006 in *δουλίας τροφῆς τυχεῖν* zu ändern, liegt wenigstens keine Nöthigung vor, eben so wenig 1013, wo *ἐντὸς δ' ἀλοῦσα* coniect ist für *ἐντὸς ἂν οὐσα*; B. 1165 *ἀλλόθρῳ ἔν πόλει* schwächt den Sinn der Stelle ab. Wenn zum Sprichworte *βοῦς ἐπὶ γλώσση βέβηκεν* B. 36 bemerkt wird, daß nicht bekannt sei, wie sich das Sprichwort gebildet habe, so scheint Herr E. die betreffenden Erklärungen der alten Lexicographen zu verwerfen, wiewohl dieselben nicht so ganz unwahrscheinlich sind, vgl. auch Reisk zu Soph. Oed. Col. B. 1052. — Fassen wir unser Urtheil zusammen, so müssen wir, abgesehen vom Glossarium, die Arbeit des Herrn E. als eine sehr dankenswerthe Gabe bezeichnen wegen der Klarheit der Entwicklung des Inhaltes und wegen der Angemessenheit und Bündigkeit der erläuternden Anmerkungen.

Sondershausen.

Dr. G. Lued.

Jeanne d'Arc. Episode aus der Histoire des ducs de Bourgogne von Barante.

Mit Einleitung und Noten zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. P. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin. Berlin, Renger. XVI u. 144 S.

Dieses Buch ist schon seit einem Jahr im Druck vollendet. Schwierigkeiten, aus dem internationalen Verlagsrecht entspringend, welche die Herausgabe hinderten, konnten erst jetzt weggeräumt werden. So kommt es, daß mein College, Herr Dr. Robolsky, erst jetzt seinen Vorschlägen für Verbesserung der französischen Schullektüre selber durch die That nachkommen kann. Daß ein glücklicherer Anfang als mit der Jeanne d'Arc kaum gemacht werden konnte, ist wohl unbestreitbar. Es kann nunmehr die Fortsetzung der Herausgabe von ähnlichen Stoffen in nahe

Vöslag. Revue 1856. 1te Abtheil. d. Bd. XLIII.

18

Aussicht gestellt werden. Beim Erscheinen des zweiten und der folgenden Stücke wird die Rev. eine Beurtheilung auch dessen bringen, was der Herr Herausgeber zu seinen Texten hinzugethan hat. Bis dahin glaube ich den Lesern der Rev. einen Dienst zu erzeigen, wenn ich im Folgenden das Vorwort des ersten Stückes hier wieder gebe, in welchem die leitenden Principien zusammenhängend dargestellt sind, welche Herr Dr. R. in seinen früheren hierher schlagenden Arbeiten in der Rev. der Sache gemäß nur weniger detaillirt hat aussprechen können.

„Ich habe bereits öfters Veranlassung genommen, über den Zweck der französischen Lectüre an unsern Realschulen mich auszusprechen, und zwar in einer Weise, der es an unzweideutiger Zustimmung von Seiten von Collegien, Zeitschriften, so wie von Behörden nicht gefehlt hat. Der Vortrag des Herrn Raber in der 1855 in Hannover gehaltenen Realschullehrerversammlung behandelte dasselbe Thema in ähnlichem Sinne. Es handelt sich hier bei der Frage: Was sollen wir lesen? nicht um den Stoff für Chrestomathieen; wir haben deren genug, die nach dieser oder jener Seite hin wenig zu wünschen übrig lassen; auch das nächstens erscheinende Handbuch der französischen Nationallitteratur von Herrig und Burguy wird gewiß Tüchtiges bringen. Jene Frage betrifft die Werke, die dem Schüler ganz in die Hände gegeben werden, oder, wo der Umfang oder andere Umstände dieß nicht gestatten, wenigstens in größeren Abschnitten, die, zusammenhängend und ausgedehnt, ein Gesamtbild geben. Die Grundsätze, nach denen wir die Wahl solcher Werke getroffen wissen möchten, werden in der Theorie fast von Niemandem bestritten und scheinen alle so selbstverständlich, daß zu ihrer Auseinandersetzung wir nur durch die Erfahrung, die Praxis im Widerspruch mit den pädagogischen Forderungen und die traditionelle Schullectüre mehr im Dienste materieller als edler Bedürfnisse zu sehen, gezwungen werden. Wenn wir als erste Forderung aufstellen, daß der Inhalt der Lectüre ethischen Werth habe und in sittlicher Beziehung nirgends ein Aergerniß gebe, so scheint dieß unbestritten und der ausdrücklichen Hervorhebung nicht bedürftig, und doch lesen wir in der Schule das moderne französische Drama und den modernen Roman, welche, die Rehrseite des menschlichen Lebens überhaupt, das Getriebe des modernen französischen Lebens insbesondere darstellend, den Schüler gewiß nicht sittlich kräftigen; und doch lesen wir ferner Historiker, die unter dem Einflusse einer Partei schreiben, politische oder sociale Tendenzen, wenn auch indirect, verfolgen, oder wenigstens, sei es durch den Stoff, sei es durch die Auffassung, den Schüler in Gegensätze und Kämpfe der Gegenwart hineinziehen. Gegen wir, mit Hintenansehung ästhetischer, wissenschaftlicher, sprachlicher Rücksichten, nur

den sittlichen Maßstab an diese Lectüre, sollte nicht manchen Lehrer ein demüthigendes Gefühl beschleichen, wenn er dem Lectiionsplane des Gymnasiallehrers gegenüber, auf dem Homer und Sophokles, Virgil und Horaz, Thucydides und Tacitus verzeichnet sind, Nichts aufzuweisen hat, was den Geist des Schülers bildet und kräftigt, für das Große und Schöne begeistert, als eine dramatisirte Intrigue von Mr. Scribe? Wohin wird die Wagschale sich neigen, wenn wir die heidnischen Schriftsteller mit ihren strengen Tugenden und jene christlichen Autoren mit ihrer Verwirrung aller sittlichen Begriffe einander gegenüber stellen? Auf der einen Seite die *καλοκαγαθία*, die *σωφροσύνη* der Griechen, auf der anderen der point d'honneur, die raffinirte, künstliche französische Ehre, die die Stelle des Rechts und der Moral vertritt! Das moderne Lustspiel führt den Schüler in eine Welt, wo man mit liebenswürdiger Toleranz die schändlichsten Streiche verzeiht, wo die Gesinnung des Handelnden, die Tendenz der Handlung gleichgültig ist, wo die Intrigue über Talent und Rechtschaffenheit triumphirt. Auch da, wo der Dichter die Tugend den Sieg davon tragen läßt, ist die sittliche Fäulniß des Lebens mit geheimer Vorliebe gemalt. Wir verbieten den Schulen die Leihbibliotheken, warnen vor dem Besuch des Theaters, controlliren scharf die Privatlectüre, halten aber ein französisches Drama, weil es mit Beifall über die Bretter gegangen, für würdig, vom Katheder aus explicirt, analysirt, stellenweise oder nach Rollen vom Schüler memorirt zu werden. Wir verschließen der Jugend die öffentlichen Gerichtssitzungen, halten sie vom politischen Treiben fern, tragen aber kein Bedenken, eine Lectüre ihnen in die Hände zu geben, aus der gelegentlich die politische und sociale Tendenz hervorguckt. Das Genie eines V. Hugo, eines A. Dumas ist unbestreitbar, aber vom pädagogischen Standpunkte aus müssen wir uns gegen die Lectüre ihrer Geistesproducte erklären. Hugo ist nicht bloß ein großer lyrischer Verskünstler, er weiß auch in seinen Dramen mit Blut und Phantasie zu zeichnen, die Handlung vortrefflich zu ordnen und zu führen, aber seine Lebensanschauung ist verwerflich, und auch da, wo er eine Moral einem Stücke zu Grunde legt, drängt er das Unsittliche in den Vordergrund. Um die bloßen Personificationen einseitiger Tugenden oder Laster, Abstractionen von Heldenthum und Verbrechen, wie sie der classischen Schule eigen waren, durch lebenswarme concrete Schöpfungen, durch Darstellungen des ganzen Menschen zu verdrängen, verleiht er einem und demselben Wesen die schroffsten Gegensätze und macht aus seinen Charakteren (man denke an Lucrece Borgia, an den Hofnarr Tribulet) ein Gemisch des Heiligen und Schœußlichen Was die Psychologie, die Aesthetik dazu sagt, geht uns hier nichts an; wir machen

auf die sittliche Verwirrung aufmerksam, die für den Schüler aus der Vertiefung in solche Charaktere, aus der Analyse solcher Dramen entspringt. A. Dumas zeigt in der Conception einzelner Figuren ein glänzendes Talent; poetische Kraft, Lebhaftigkeit der Phantasie lassen sich ihm nicht absprechen. Aber wie der psychologische Ernst, so fehlt ihm der sittliche. Scribe, dieser Dichter der fein gesponnenen Intrigue, der naturwahren Lebendigkeit, mit seinen spannenden und überraschenden Situationen, seinem frischen und pikanten Dialoge, ist ebenfalls ein Lieblingschriftsteller unserer Schulen. Die Kritik wirft ihm vor, daß seine Komik nicht der Humor der Ereignisse, sondern nur die einer künstlichen Maschinerie ist: wir haben ihm ganz etwas Anderes vorzuwerfen. „Mehr als ein anderer Franzose, sagt Herr Baumgarten in der Vorrede zu seiner Chrestomathie, ist Scribe eine Incarnation der kalten selbstzufriedenen Blasirtheit. Ein vollendeter Skeptiker, ohne religiösen und politischen Glauben, hütet er sich sorgfältig, Vorurtheile und Lächerlichkeiten oder gar Laster offen anzugreifen; in seinen Stücken erscheinen nur Tugend, Biederkeit und Edelmuth als einfältig und lächerlich; das sind Eigenschaften, die einen *homme du monde* zu nichts führen, nur kaltblütige Schlaueit und *savoir-vivre* helfen durch die Welt.“

Die zweite Forderung, die wir an die französische Schullectüre stellen, ist die, daß sie außer sittlicher Reinheit einen gediegenen Inhalt, wissenschaftlichen oder künstlerischen Werth hat, eine tüchtige Geistesnahrung, nicht bloßen flüchtigen Genuß gewährt, bildend und kräftigend, für das Wahre und Schöne begeisternd wirkt, dem Schüler Achtung vor der französischen Litteratur, Achtung vor Geistesarbeit, vor der wissenschaftlichen und künstlerischen Größe abnöthigt. Mit diesem Anspruch ist eine Reihe von Werken unvereinbar, die neben der Komödie besonders in unsern Schulen tractirt werden. Es gehören Sachen dahin, die zwar durch Styl und Sprache sich auszeichnen, aber an Sentimentalität, Affectation, Entstellung wirklicher Verhältnisse und Geschmacklosigkeit mehr oder weniger leiden. Wir verkennen den Werth der eleganten und correcten Sprache für die Schulzwecke nicht, und werden, obgleich die Reihe der zu edirenden Werke mit einem Schriftsteller eröffnet ist, bei dessen Auswahl uns nur das Interesse am Stoff und an der Methode der Geschichtsschreibung geleitet hat, künftig mit der Rücksicht auf Gediegenheit des Inhalts so viel als möglich die auf mustergültige Sprache zu vereinigen suchen, damit die Lectüre die Aufgabe, die sich unsere Schule neben ihrer höheren mit Recht stellt, nämlich die der Technik des Schreibens und Sprechens, fördern hilft. Aber es scheint, als ob man häufig der Rücksicht auf die Sprache, der Forderung, daß der Schriftsteller zu-

gleich Muster für die stylistischen Uebungen sei, das Interesse am Realen, am Gedanken und an der künstlerischen Composition opfert. Der einseitig auf den Styl gelegte Accent macht jetzt in unseren Schulen so sehr den Mangel an wirklich geistbildender Lectüre fühlbar, an Lectüre, die jenen idealen Sinn im Schüler weckt und nährt, den er, einst dem materiellen Leben ganz Preis gegeben, als Gegengewicht so nöthig hat. Fast man den technischen Zweck mehr als Nebensache, und sieht das Lernen der fremden Sprache als Mittel zu einem höheren Ziele an, so wird sich die französische Litteratur als ein reiches, ergiebiges Gebiet für pädagogische Ausbeute erweisen, und die Klage über ihre Dürftigkeit sich als unbegründet herausstellen.

Mit unserer Forderung wäre wohl die Lectüre der classischen Tragiker vereinbar, nicht bloß eines Corneille und Racine, sondern auch eines Delavigne und Ponsard. Wie diese Dichter mit ihren drei Einheiten, ihrem Pathos, ihrer Charakterzeichnung, ihrer künstlichen, antinationalen Poesie, ihrer pureté de la langue, ihrem simulacre de l'antiquité jetzt vor dem Richterstuhle der Kritik bestehen, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Wir brauchen hier nicht Lessings kritischer Geißel zu gedenken, die er über die französische Theaterlitteratur geschwungen; wir brauchen nicht an Sainte-Beuve und G. Blanche zu erinnern, nicht an die Triumphe V. Hugos. Wie steht es nun mit dem Gebrauch dieser Classiker für die Schule? Es fehlt nicht an Stimmen: Fort mit ihnen. Haben wir uns an dem geistlosen Classicismus verborben, sagen Manche, so wollen wir uns an der naturwüchsigen, nationalen, originalen, kühnen, phantasiereichen Romantik wieder emporarbeiten. Aber, möchten wir erwiedern, gerade Vieles, was die Kritik den ersteren vorwirft, macht sie pädagogisch brauchbar, zu einem angemessenen Gegenstand des Unterrichtes. Wir machen den Grundsatz der Pädagogik geltend, daß nur das Fertige, das in sich Abgeschlossene, das geschichtlich Ferne und Fremde didaktisch Werth hat, daß dagegen alles noch Werdende und in Gährung und Bewegung Begriffene dem Unterricht vorenthalten werden muß. Der Classicismus der Franzosen ist aber etwas Fertiges, Positives, Abgeschlossenes. Er hat einen bestimmten, klaren Charakter. Seine Auffassungs- und Anschauungsweise liegt daher dem jugendlichen Geist näher, als die der neueren Zeit. Mag die Tragödie ein glattes Colorit haben, Feierlichkeit und fortwährendes Pathos an sich tragen, mag es ein Vorwurf sein, daß der Schwung der Phantasie der Reflexion unterworfen ist: so viel steht fest, daß es pädagogisch von hoher Bedeutung ist, daß ein großer Formsinne die Classiker auszeichnet, daß Umfang und Inhalt eines jeden poetischen Erzeugnisses für jede Dichtungsgattung in bestimmte Grenzen

gewiesen ist, die ästhetischen Begriffsbestimmungen genau und unverrückbar sind, die Sprache feste Gesetze hat, logisch und sicher geordnet, strengen Regeln unterworfen ist. Gegenüber dem klaren, ausgebildeten Classicismus ist der Romantismus etwas Negatives, Ausschweifendes und Unfertiges, ein Abwerfen von Fesseln, ohne Bestimmtheit und Sicherheit des Zieles.

Doch wie man auch darüber denken mag, beschränkt man sich, was die Romantiker betrifft, auf eine Auswahl der lyrischen Gedichte von Lamartine, B. Hugo, Delavigne, und läßt damit Dramen von Corneille, Racine, Molière und einigen wenigen Neueren wechseln, so möchte dagegen von pädagogischem Standpunkte aus schwerlich Etwas einzuwenden sein. Eine andere Frage aber ist die, ob nicht, da der Schüler mehrere neuere Litteraturen kennen lernt, diese in eine solche Stellung zu einander zu bringen sind, daß sie sich einander ergänzen, indem von jeder die Seite, wo der nationale Geist die schönsten Blüthen getrieben und das Größte geschaffen hat, dem Lernenden vorzugsweise zugewendet wird. Auf dem Gebiete der Poesie werden unsere Schüler von deutschen und englischen Dichtern sich immer mehr angezogen fühlen, vollkommener und normalere Darstellungen der einzelnen Gattungen an ihren Schöpfungen haben, als an den dichterischen Productionen der Franzosen. Diese sind dagegen stärker auf dem Gebiete der Prosa, als Historiker vornehmlich, aber auch was die Form der Darstellung betrifft, als Rhetoriker, Philosophen u. s. w. Die Prosa ist daher in den Vordergrund aller französischen Lectüre zu stellen. Sie muß, während die Schule bei der englischen Sprache vorzugsweise die Poesie ins Auge zu fassen hat, im Französischen der Hauptträger der Schulbildung sein. Und in der That bietet die französische Litteratur nach dieser Seite eine reiche Ausbeute für unseren Zweck, eine Lectüre, die wahrhaft gehaltvoll, geistbildend, veredelnd ist. Man wähle nur vorsichtig aus mit pädagogischem Gewissen, mit eigenem, auf das Studium des ganzen Gebietes der französischen Litteratur gegründetem Urtheile, um die Schätze zu heben, welche wahre Bildungsmittel, wirkliche Geistesnahrung dem Schüler bieten.

Wir glauben aber die Grenze des Cyclus unserer Schullectüre noch enger ziehen zu müssen, als es durch die oben aufgestellten ganz allgemein lautenden Forderungen geschieht. Ein Schriftsteller, sagt Mager, dem wir die Ehre anthun, ihn in die Schule zu bringen, muß nicht nur sich, sondern zugleich die Nation darstellen, zu welcher er gehört, und zwar wo möglich in dem doppelten Sinne, daß er nicht nur in seiner Denk- und Empfindungsweise, so wie im Charakter seines Styls als echt national erscheine, wenigstens irgend eine bedeutende Seite des National-

Charakteres zur Anschauung bringe, sondern daß er auch über solche Materien schreibe, die zu der betreffenden Nation ein näheres Verhältniß haben und über diese in irgend einer Weise Aufschluß geben. Danach hat uns der französische Schriftsteller mit der französischen Nation, ihrer Geschichte, ihrer geistigen und äußeren Entwicklung, ihrer in Sitten, Institutionen, Werken und Thaten ausgeprägten Denkungsweise bekannt zu machen. Abgesehen davon, daß Stoff und Sprache sich nicht gleichgültig zu einander verhalten, daß die tiefere Sprachkenntniß, wenn sie nicht zur geistlosen Phrasenjagd herabsinken soll, nur an französischem Stoffe wahrhaft gewonnen wird, und daß letzterer ebenso nur in der nationalen Form richtig erkannt wird, scheint uns das letzte Ziel des Sprachunterrichtes darin zu setzen sein, daß der Schüler sich der Sprache als eines Schlüssels bedient, um die Geschichte und das Wesen der fremden Nation überhaupt sich dadurch aufzuschließen, und so durch den Gegensatz sich der eigenen Nationalität um so bewußter zu werden, die eigene Geschichte um so gründlicher zu verstehen, an das dem Nachbarn-volle gegenüber tiefer erkannte Vaterland sich um so inniger anzuschließen. Also französischen Stoff soll uns vorzugsweise die Lectüre vorführen, und weil der Schüler zwar die Prämissen und Factoren der Gegenwart kennen lernen soll, nicht aber auf einem Gebiete sich tummeln, wo Alles noch im Werden und in der Entwicklung begriffen ist, und weil, je mehr wir in der Geschichte zurückgehen, desto einfacher, desto verständlicher die Verhältnisse sind, desto objectivere, von modernen Parteilansichten ungefärbte Darstellung möglich ist, desto größerer Gewinn für die Geistesbildung sich bietet, so soll der Stoff der Lectüre und seine Auffassung in die Gegenwart nicht zu stark hineinspielen, sondern ein bereits abgeschlossener und fertiger sein.

Nicht aber bis zur Einseitigkeit werden wir bei der Auswahl unserer Schulautoren dieses Princip geltend machen; wo der Stoff überhaupt gediegen ist, werden wir daran, daß er ein nichtfranzösischer ist, keinen Anstoß nehmen, nur *ceteris paribus* dem nationalfranzösischen vor dem fremden den Vorzug geben. Wir wollen uns, wie die deutsche Geschichte von unsern Historikern, die englische von Engländern, so die französische von Franzosen erzählen lassen; und zwar werden wir bei den Franzosen weniger wegen guter Erzähler in Verlegenheit sein, als bei den deutschen. Frankreich ist reich an Werken, die von wirklichen Gelehrten geschrieben sind, und die doch auf den Ruhm eines Kunstwerkes ausgehen. Bei uns ist das getrennt.

Wir beginnen mit *Varante*, aus dessen berühmter Geschichte der Herzöge von Burgund einer der anziehendsten Abschnitte gewählt ist.

Wenige Historiker möchten sich in dem Grade wie er zur Schullectüre eignen. Die Darstellung ist objectiv und plastisch, die Erzählung fest mit der Macht des Dramas, und statt Gedanken über die Geschichte, statt Abstractionen und Reflexionen vernimmt der Schüler die Geschichte selbst.

Die Kenner unter den Lehrern werden das Eigenthümliche des chronikartigen Styls unseres Autors dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen wissen. Der Gegensatz seiner Darstellung zu der der mehr im modernen Geiste schreibenden Historiker wird sich, wie im Ganzen und Großen, so an einzelnen Ausdrücken nachweisen lassen. Anstoß wird schwerlich daran genommen werden, daß dem Schüler unter einem Duzend Autoren, die den Kreis seiner Lectüre vielleicht bilden, auch ein solcher geboten wird, der nicht in dem Grade wie die übrigen das moderne Gepräge im Styl trägt. Liebt doch der Gymnasiast Sallust mit seinen Archaismen und Gracismen, Tacitus mit seiner Dunkelheit und Schwerfälligkeit, mit seiner Brachylogie, der allerlei Ellipsen und die freiere griechische Syntar dienen müssen, ohne daß man deswegen Gefahr für die Reinheit des Ciceronianischen Styls des Lesenden fürchtet." "

E g b n.

Dr. F. Robolſky, Anleitung zum französischen Styl. Bestehend in einer Sammlung von Entwürfen und Thematzen zu freien französischen Aufsätzen und Vorträgen. Berlin, Engelkn. 160 S.

Um unsere Leser mit der Anlage und dem Inhalt des oben genannten Buches bekannt zu machen, weiß ich nichts Besseres zu thun, als die daselbe charakterisirenden Stellen aus der vorausgeschickten Einleitung hier abdrucken zu lassen, zumal sie zugleich die beachtenswertheften Rathschläge für den Unterricht selber enthalten. Wir sind überzeugt, daß der Verf. durch die Veröffentlichung seiner aus der Schule selbst her erwachsenen Anleitung viele Collegen zum Dank verpflichtet wird, indem er ihnen nicht nur sein Verfahren, sondern auch das Material, mit welchem er arbeitet, zur Erwägung und zur Benutzung darbietet. Wir hätten gegen die Abschnitte III und V, welche den Briefstyl und die Rede enthalten, wohl die Einwendung zu machen, daß die Uebungen auf diesen Gebieten in die Schule nicht gehören, indeß geschieht der Brauchbarkeit des Buches ja dadurch kein Schade, daß es auch hierfür gesorgt hat, und wenn wir auf die Frage hier weiter eingehen wollten, so würden wir den Verf., wie die Einleitung selbst erkennen läßt, auf unserer Seite haben. Wir können also, indem wir über die specielleren methodischen Winke auf die Einleitung selbst verweisen, einfach das Wort an den Verf. selbst abtreten, der sich folgendermaßen ausdrückt:

„Diejenige Schule, die im Französischen unterrichtet, und nicht bloß für eine andere vorbereitet, bringt es nur dann zu einer Art Abschluß in diesem Unterrichtsobjecte und erfüllt nur dann ihre durch die Natur desselben gestellte Aufgabe, wenn der Schüler bis zu einer gewissen Fertigkeit gelangt, die fremde Sprache schriftlich und mündlich frei zu gebrauchen. An welchem Stoffe seine Fähigkeit, sich frei auszudrücken, zu gewinnen und zu üben ist, hängt von der Beschaffenheit der Schule ab. Die Fachschule wird ihn dem Geschäftsleben entnehmen, kaufmännische Correspondenz treiben, Tratten, Marktberichte abfassen lassen; oder die Ausdrucksweise der Courtoisie lehren und die Unterhaltung über Dinge des gewöhnlichen Lebens, über Toilette, Reisen, Bälle, Promenaden, Theater u. s. w. üben. Die höhere Bürgerschule, das Gymnasium, die höhere Mädterschule, und alle solche Anstalten, die zwar der künftigen Lebensstellung des Schülers, nicht aber einer besonderen Art von Broderwerb dienen, und die das, was man *Parliren* in einem engeren Sinne nennt, den Privatstunden oder der Lebenszeit nach der Schule, dem Verkehr mit Ausländern, dem Aufenthalt im Auslande überlassen, also dem Bedürfnis des Einzelnen anheimstellen, sehen sich nach einem angemesseneren und würdigeren Stoffe um, d. h. nach einem solchen, der nicht über das Leben des Schülers hinausliegt, sondern in die Sphäre der Schule fällt. Hat an einem solchen fleißige Uebung im freien Gebrauch der Sprache stattgefunden, so wird im praktischen Leben selbst das, was dieses verlangt, leicht gewonnen werden. Der Besonderheit des künftigen Standes, in die der Mann sich nothwendiger und vernünftiger Weise zu begeben hat, bereits in der Schule alles Lernen und Arbeiten dienstbar zu machen, heißt sich schwer an der Jugend versündigen. Man sollte ihr doch die Vorstellung und den Begriff eines vollständigen Lebens bewahren, da sie ja bald, weil der Stand, dem wir in unserer Zeit uns widmen, ein Ausschließenderes als bei den Alten ist, des Lebens im Ganzen in einem ausgedehnteren Sinne verlustig geht.

Der Stoff, der in dieser Anleitung zum französischen Styl geboten wird, erscheint in verschiedener Form. Theils in der von Aufträgen, die ein zusammenhängendes Ganze bilden; sie sollen entweder zu Vorträgen benutzt, d. h. anfänglich wörtlich memorirt, allmählig freier hergesagt werden; oder durch Erweiterung (*Amplification*) und Ausführung des Gegebenen die Grundlagen freier schriftlicher Compositionen bilden. Theils in der von bloßen Skizzen, die nur einzelne abgerissene Sätze geben; sie sollen ausgefüllt und zu vollständigen Ganzen verarbeitet werden, um dann als Aufsätze oder Vorträge zu dienen. Theils endlich in der von Themen; sie sind nach des Schülers eigener Disposition zu bearbeiten.

Hier und da, nicht bloß bei diesen einzelnen Thematn, sondern auch sonst, sind als Hülfsmittel Werke angegeben, die zur Benutzung empfohlen werden. Solches Benutzen von classischen Werken der französischen Literatur zum Behuf des Aufsatsschreibens ist zugleich ein treffliches Mittel, den Geschmack am Classischen beizubringen, und von leichter Lectüre zu einer solchen hinzuföhren, die keinen bloß flüchtigen Genuß gewährt, sondern sich geistig anzustrengen, zu denken, auf das einzelne Wort zu achten, hier und da zum Besinnen, zum Rückshauen zwingt. Wie sehr dringt der Schüler z. B. in das Drama ein, über das verschiedene Themata gestellt sind! Der Aufsatz schützt vor oberflächlichem Verschlingen. Zugleich wird er die beste Controle der Privatlectüre. Er zeigt, was der Schüler liest, und wie er den Sinn des Autors zu erfassen vermag. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß bei diesem Anlehnen an französische Bücher, und zwar an historische oder didaktische, zuweilen die Versuchung für den Schüler vorhanden ist, den Aufsatz aus lauter einzelnen Sätzen und Stellen der benutzten Quellen zusammenzustoppeln, so daß in sprachlicher Beziehung nur einige Verbindungen und Uebergänge sein eigenes Werk sind. Ein solches Zusammenstoppen kann freilich oft ein logisch sehr geschicktes sein und des Schülers Gewandtheit bekunden, die Quintessenz aus einem Buche zu ziehen, die Disposition desselben zu fassen, die Pointen vom Nebendetail zu unterscheiden u. s. w. Indessen sprachlich wird er durch das Entleihen der Ausdrücke, ganzer Sätze, ja zusammenhängender Stellen nur insoweit gefördert, als das fortwährende Verkehren mit französischen Originalen, das wiederholte Lesen, ja schon das wiederholte Entleihen der Ausdrücke das Sprachgefühl bildet, Reichthum an Wendungen, Gewöhnung an Correctheit, allmählig, d. h. im Laufe von Jahren verschafft. Die Gefahr bleibt immer, daß da, wo der Schüler ganz auf eigenen Füßen stehen, d. h. das, was er gewohnt ist deutsch zu denken, das Reale und die Gedanken, die der gesammte Schulunterricht in deutscher Sprache an ihn gebracht hat, französisch ausdrücken soll, das fortwährende Anlehnen an französische Quellen ihn so gewöhnt hat, daß seine Leistungen hinter mäßigen Forderungen zurückbleiben. Man wechsle daher mit den Hülfsmitteln, gebe bald französische, bald deutsche Bücher in die Hände. Im letzteren Falle hat der Schüler eine ganz andere Arbeit; sprachlich ist seine Anstrengung eine bedeutend größere, darum aber bildendere. Wenn nun bei einem Aufsatze auf rein deutsche Quellen verwiesen wird, so gewährt dieses Buch durch das Material, das es bei Aufgabe desselben in wenigen Zeilen französisch gibt, den Vortheil, daß der Schüler einzelne zu verwendende Hauptausdrücke, einzelne französische Anschauungen oder Auffassungen des Stoffes beim Benutzen des deutschen Buches mit

auf den Weg erhält, er also gegen das deutsche Element ein kleines Gegengewicht hat, und aus dem embryonisch gegebenen französischen Material wo möglich der französische Geist in das Ganze dringt.

Die reine Wissenschaft classificirt auf verschiedene Weise die Gattungen der prosaischen Darstellung. Für den praktischen Zweck der Technik sind hier unterschieden: Contes et anecdotes, Descriptions, Genre épistolaire, Genre historique, Genre oratoire, Genre scientifique, Genre moral. Eine Stufenfolge soll nur im Allgemeinen damit angedeutet sein. Der erste Abschnitt enthält E r z ä h l u n g e n, deren Stoff aus dem gewöhnlichen Leben, aus dem Privatleben historischer Personen genommen ist, oder die einzelne Züge aus weltgeschichtlichen Ereignissen darstellen. Die B e s c h r e i b u n g (im weiteren Sinne, die eigentliche Beschreibung, die Schilderung, die Charakteristik unter sich begreifend) geht der h i s t o r i s c h e n Darstellung voran, weil diese Erzählung, Beschreibung und Charakteristik in sich vereinigt. Nachdem man von der Uebung in einfachen Erzählungen und in Beschreibungen und Charakteristiken zur historischen Darstellung gelangt ist, wird zur d i d a k t i s c h e n oder w i s s e n s c h a f t l i c h e n Abhandlung übergegangen, der obersten Stufe, die der französisch schreibende Realschüler zu erreichen hat oder vielmehr zu berühren, sofern nur vereinzelte Versuche auf gewissen Gebieten und von Schülern zu machen sind, denen der Lehrer die dazu nöthige allgemeine geistige Reife und die besondere sprachliche Fertigkeit zutraut. Wie weit Reden zu arbeiten sind, lasse ich dahin gestellt, ebenso wohin das B r i e f f s c h r e i b e n der Zeit nach gehört. Ich glaube, daß auch diejenigen Lehrer, welche die Erfahrung auf einen anderen methodischen Gang des Unterrichtes im freien schriftlichen Ausdruck geführt hat, Manches aus dieser Sammlung für ihren Zweck gebrauchen können, und auf passende Themata, Dispositionen u. s. w. geführt werden. Selbst wenn man mit dem Verf. die Ansicht von der Nothwendigkeit der allmäligen, stufenweisen, systematischen Entwöhnung vom Uebersetzen und Gewöhnung an den freien Ausdruck nicht theilt, sondern den Uebergang vom Exercitium zum Aufsatz plötzlich eintreten läßt, ebenso, daß jenes bis zur Secunda incl. seine Stelle behauptet, in Prima dagegen mit einem Male ein bloßes Thema zur freien Ausarbeitung gegeben wird, wird diese Sammlung zu benutzen sein, da sie außer der Vorbereitungsstufe, die an unseren Realschulen etwa in die zweite Secunda zu legen ist, der Prima Material genug bietet. Ueber den Kreis der höheren Töchter Schule gehen viele Themata hinaus, aber es eignen sich für ihre Zwecke die meisten Erzählungen, Beschreibungen, Briefe u. s. w.“

E g b n.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

Zum Religionsunterricht in der Volksschule.

Von Dr. Gr.

Unser Religionsunterricht, so gut in höheren wie in niederen Schulen, leidet an zwei Hauptfehlern. Der eine liegt schon in dem Worte „Unterricht“ angedeutet: man betrachtet das dem Gedächtniß einzuprägende Stoffliche nicht viel anders, als den Wissensstoff aus anderen Sectionen, man examinirt vieler Orten eben so wohl in der Religion, wie in Geschichte und Physik. Das Tadelnswerthe liegt nicht etwa darin, daß der Lehrer Sprüche, Lieder, Sätze u. s. w. auswendig lernen und hersagen läßt: das muß sein, und dazu soll jede Schule wöchentlich ihre bestimmte, mit Anderem unvermengte Stunde haben. Vielmehr wird dadurch, daß die Schüler auch in den Religionswahrheiten examinirt werden, ja daß sie sogar nach deren Anwendung auf das und auf ihr eigenes Leben gefragt werden, in ihnen leicht und fast immer die Vorstellung erzeugt, als bestehe Religion mehr in einem Wissen, als in einem Wollen und Können; dem Streben des Lehrers aber, welches doch einzig und allein nur darauf gerichtet sein sollte, seine Schüler zum selbstbedürftigen Fragen und Handausstrecken, zum Bereuen und Beten zu erwärmen und zu erheben, wird eine Nebenrichtung auf Censuren, Prüfungen, Controle u. s. w. gegeben, die bei ängstlichen oder eltern Naturen leicht Hauptrichtung werden und dadurch dem Einziehen des heiligen Geistes in sie und in ihre Classe wie Schloß und Riegel wehren kann. Der andere Fehler kommt aus der Theologie und besteht in der Sucht nach Abstractionen. Freilich leiden andere Lehrstunden vielfach an demselben Fehler, weil die Schulbücher den Compendien der Universitäten für einen wissenschaftlichen, d. i. abstrahirenden Unterricht nachgebildet sind. Aber am schlimmsten und bedenklichsten ist's doch mit unseren Religionslehrbüchern und mit dem daran geknüpften Unterricht bestellt. Welcher gilt für den besten Katechismus? Der, welcher die schärfsten und knappsten Definitionen hat. Und wer weiß am besten darin Bescheid? Wer diese am sichersten und geläufigsten auswendig hersagen, auf einer höheren Stufe: aus den betreffenden Bibelsprüchen ableiten kann. Für Theologen ist das gut und nöthig; aber zum Seligwerden ist's Keinem nütze. Die Bibel hat auch keine Definitionen, keine abstracten Glaubenssätze; selbst die Paulinische vom Glauben genügt den Anforderungen der Logik und Dogmatik nicht, und doch weiß, wer sie verstanden, hinlänglich, was Glauben

ist. Vielmehr sollen, wie in der Schrift, alle Religionswahrheiten Fleisch und Blut haben, in Geschichte ruhen, aus Geschichte hervorgehen und darum beim Lernenden gleich wieder eine eigene Geschichte erzeugen. Wenn wir's demnach äußerlich ausdrücken sollten, was die Volksschule zu erstreben habe, so möchten wir sagen: sie trenne die Hersagestunden von den Religionsstunden, weise in jene alle Hülfsmittel des Gedächtnisses, als: Kirchenlieder, Katechismus, biblische Geschichten u. und habe in diesen kein ander Buch, als die Bibel, und treibe keine andere Arbeit, als sie praktisch auszulegen, und habe kein ander Ziel, als die Lust an ihrem tieferen Verständniß. Mit der Bibel steht und fällt das evangelische Christenthum, und Christen, die nicht in der Schrift und durch sie und aus ihr in Gott gelehrt sind, können leicht in jede äußere Kirche hineingelockt werden. — Diese Bemerkungen vorausgesetzt, wollen wir die folgenden Schriften, außer nach ihrem sonstigen Werthe, ganz besonders nach den Gesichtspunkten beurtheilen, ob sie gute Hülfsmittel für die Hersagestunden sind, und ob sie von der Bibel ab- oder zu ihr hinanführen können, ohne aber gerade bei jeder einzelnen ausdrücklich davon zu reden.

1. Die biblische Geschichte oder das Reich Gottes auf Erden in einem kurz gefaßten Ueberblick der Menschengeschichte auf biblischer Grundlage. Ein Büchlein für Schule und Haus zur Belehrung und Unterhaltung von H. R. Claussen, großherzogl. oldenb. Kirchenrath und Pastor. Oldenburg, G. Stalling. 1855. (7 $\frac{1}{2}$ Sgr.)

Nach einer gegen die Unwissenschaftlichkeit des Rationalismus declamirenden und die Einerleiheit der beiden Titel des Buches nicht glücklich vertheidigenden Vorrede wird auf 141 klein Octavseiten ein räsonnirender Ueberblick der Weltgeschichte gegeben. Die Auswahl der ausführlicher erzählten Begebenheiten ist gut zu nennen. Aber die dabei angebrachten Reflexionen leiden öfters gerade an einer rationalisirenden Unsicherheit. Beweises halber führe ich bloß folgende Sätze an: „Der Unglückliche! — sagt der Verf. von Cain — Es war Niemand auf Erden, der ihn hätte todtgeschlagen wollen. Außer ihm waren nur seine Eltern und Geschwister da, die wohl an ihm nicht zu Todtschlägern hätten werden wollen. — Nach langem Umherirren ließ sich Cain mit seiner Familie in einem fernen nach Osten gelegenen Lande von Asien nieder.“ Die Bibel sagt, er habe im Lande Noe ein Weib genommen, und der Unglaube fragt, weil er nicht an das hohe Alter und an die schnelle Vermehrung der ersten Menschen glaubt, woher er denn ein Weib habe nehmen können, da ja noch Niemand weiter, als Adam, Eva und er auf Erden gewesen wären. Dem also hätte der Verf. durch eine strenger biblische

Darstellung begegnen müssen. Eben so wenig ist darum die Behauptung zu billigen, daß von seinen Eltern und Geschwistern Niemand hätte zum Todtschläger an ihm werden mögen; denn, wenn Kain nicht wirklich Ursache zu der Besorgniß gehabt hätte, daß seineⁿ vielen Verwandten zweiten, dritten und noch weiteren Grades, die ja eben schon angefangen hatten, Gottes Gebot zu befolgen, d. i. die ganze Erde zu erfüllen, in dem natürlichen Triebe zur Selbsterhaltung den ersten Mörder von der Erde hinwegräumen möchten, so würde sicherlich Gott selbst es nicht für nöthig gehalten haben, ihn zu „zeichnen“ und auf seine Ermordung eine Strafe zu setzen. — Beim Thurmbau von Babel heißt es: „Es entstand durch seine Fügung eine solche Zwietracht und Verwirrung unter ihnen, daß sie aus einander ziehen mußten, und die danach erfolgenden Wanderungen der Menschen bewirkten den Ursprung verschiedener Sprachen, so wie die für die fortschreitende Ausbildung der Menschen so wichtige Sonderung derselben nach Völkern.“ Es ist allerdings nicht zu verlangen, daß in einem so kurzen Geschichtsüberblick auf den innersten Kern der Sprachenbildung, auf die trennende Sünde, eingegangen, und danach das Strafgericht Gottes als eine Offenbarung der dadurch schon vorbereiteten Verschiedenheit und die Völkerbildung als eine fortgehende Frucht und Züchtigung des Unglaubens nachgewiesen werde; aber biblisch und wider-rationalistisch ist es nicht, die Sache umzudrehen und die Sprachverwirrung als Zwietracht, die Wanderungen aber als die natürliche Ursache der Sprachen- und Völkerbildung darzustellen. — Von Abraham heißt es: „Unter allen Menschen damaliger Zeit hatte er den Glauben am reinsten und treuesten bewahrt, und die Glaubensprüfungen, welche Gott über ihn verhängte, zeigten, daß er der Würdigste war, von Gott zum Stammvater eines Geschlechts erwählt zu werden, das ein Reich Gottes auf Erden darzustellen bestimmt war.“ Auch das ist unbiblisch; denn nicht weil er der Würdigste war, ward Abraham erwählt, sondern weil er erwählt war, war er der Würdigste; und ob Abraham, im Hause des gögendienerischen Vaters aufgewachsen, wirklich den wahren Glauben am reinsten und treuesten bewahrt habe, ob er nicht vielmehr erst nach und nach durch Gehorsam zum Glauben erzogen werden mußte, kann nicht mit jener Bestimmtheit versichert werden. Vielmehr scheint mir die ganze Geschichte von Abraham und seinen nächsten Nachkommen verschoben zu werden, wenn man sie nicht als eine Darstellung der Art, wie Gott seine Auserwählten aus der Sünde heraus und zu sich hinauf zieht, also erzieht, betrachtet. — Da, abgesehen von diesen rationalisirenden Schwächen, das Büchlein in einem guten Sinne geschrieben ist und, bei der Stellung des Verf., wahrscheinlich auch viel gebraucht und gekauft werden wird,

so will ich für eine künftige Auflage noch den Wunsch aussprechen, daß das-
selbe noch einer genauen Durchsicht in Bezug auf die Satzbildung
unterworfen werden möchte. Beispiels halber nur Eine Satzfügung, zu
welcher wir doch wahrlich keine Nothigung in unserer Sprache haben:
„Dies ist der berühmte siebenjährige Krieg, welcher von 1756 bis
1763 dauerte, und viel Jammer und Elend über die Gegenden brachte,
in welchen er wüthete, woran aber Friedrich nicht Schuld war,
weil seine Feinde denselben gegen ihn anfangen, um ihn seiner recht-
mäßig erworbenen Besitzungen zu berauben, was ihnen aber so wenig
gelang, daß er vielmehr aus dem ungleichen Kampfe als Held und
Sieger mit unvergänglichem Ruhme gekrönt hervorging.“ Und größere
Klarheit wäre gleich dem folgenden Satze zu wünschen: „Was nun von
diesem Könige geschah, das galt als Muster für alle seine Bewunderer,
und je größer deren Zahl und Ansehen war, desto nachtheiliger mußte
es wirken, daß mit seinem Beispiele auch der (der oder der?) Abfall
vom Worte Gottes gerechtfertigt werden zu können schien, zu dem es in
Frankreich gekommen war, und worin nun unzählige Deutsche, die
für gebildet und aufgeklärt gelten wollten, den Franzosen auch nach-
folgten.“ Schließlich empfehle ich dem Verfasser noch das Büchlein von
Ernst Rappe als nachahmungswerthes Muster.

2. Biblische Geschichten für das erste Jugendalter nebst einem Anhang von Gebeten.
Von G. L. W. Köhnelein. Mit einem Vorwort vom Seminardirector Zahn.
Frankfurt a. M. Heyder und Zimmer. 1855. (16 Sgr.)

Nachdem der Vorredner einige Gedanken über die Nothwendigkeit und
Zweckmäßigkeit, mit biblischen Geschichten den Religionsunterricht der Ju-
gend überhaupt anzufangen, aneinander gereiht hat, kommt er auf den
Unterricht darin für die Kleinen und sagt: „Für die Kinder ist das
Allerbeste eben gut, sagt Einer, und Lavater meinte von einem seiner
Kinderbücher, es sei das Beste, was je geschrieben — und doch nicht
werth, gedruckt zu werden. Das ist das Geständniß hochbegabter Män-
ner, wenn sie für die Unmündigen etwas zu Papier bringen sollen. Das
Beste wird hier wohl das Ungedruckte bleiben; was hier und da eine
liebende Mutter ihren Kleinen in der Kinderstube erzählt, oder des Abends
im Schlafkammerlein beim Bettchen sagt, wenn das Kind Herz und
Hände falten lernt. Aber dankbar muß jeder neue, mit Treue und Liebe
aus dem Leben selbst hervorgegangene Versuch entgegengenommen werden.
Hier wird ein neuer Versuch dargeboten. Der Vorredner kann bezeugen,
daß der theure Freund die Sache mit Liebe gepflegt hat. Die Arbeit,
eine Reihe der wichtigsten biblischen Geschichten für die zartere Jugend
zu bearbeiten, ist aus dem Leben selbst hervorgegangen. Der Verfasser

hat manches Jahr in einer öffentlichen Schule diesen Gegenstand mit Treue gelehrt, er hat in kleinern Familienkreisen darin erfreuliche Erfahrungen gemacht und bei seinen eigenen Kindern Gelegenheit gehabt, die Tiefe und Kindlichkeit zugleich der großen Gottesthaten zu erproben. Er bietet hiermit seine Arbeit zunächst den christlichen Müttern der Kindersube an 2c. 2c.“ Dennoch sendet der Verfasser ein Vorwort zur Verständigung über sein Buch voraus: die Geschichten seien für Kinder von fünf bis neun Jahren ausgewählt und erzählt, so viele, daß auf jeden Sonn- und Festtag eine komme; die freie Form des Erzählens, bei welcher man sich nicht an das Bibelwort bindet, ohne jedoch im Mindesten den Sinn des Bibelworts zu beeinträchtigen, sei gewählt und das Bestreben des Verfassers darauf gerichtet gewesen, daß die Form dem Inhalte der heiligen Geschichten angemessen sei; die Geschichten des N. T. seien freier erzählt und die Ausdrücke sorgfältiger in Bezug auf Verständlichkeit gewählt, weil man das N. T. dem Alten vorausgehen lassen müsse. Und endlich über den Gebrauch des Büchleins sagt er wörtlich: „Dazu gehört aber auch, was leichtlich übersehen werden könnte, daß sie recht langsam und mit Ausdruck aus dem Büchlein vorerzählt werden!“ Ich bin der Meinung, daß jeder Vater und jede Mutter, welche die heiligen Geschichten für sich verstehen, ohne alle und jede Anleitung so viel ihren Pflegebefohlenen davon mittheilen können und werden, als deren Jugend ihnen erlaubt, und daß sie die Liebe zu diesen stets die richtige Form finden lehrt; daß also solche Anleitungen, wie diese, überhaupt nicht noth und nütze sind, viel eher solche, wie die Eltern und Erzieher wieder in die Tiefen der Offenbarungsgeschichten eingeführt werden könnten. Aber ich gebe dem Vorredner halt Recht, wenn er sagt: „Es gibt mancherlei Weisen und jede ist zuletzt gut in ihrer Art, wenn sie nur im Geiste sich erweist.“ Und damit der Leser die Art dieses Büchleins kennen lerne und prüfen könne, ob sie ihm zusage, folge hier der Anfang der Schöpfungsgeschichte: „Sind wir draußen im Freien und schauen über uns, da ist hoch oben der Himmel, der mit seinem schönen Blau unser Auge erfreut; es schwimmen Wolken in diesem Blau und der Wind läßt sie nicht in Ruhe, treibt sie dorthin und dahin, und aus dicken, schwarzen Wolken fährt manchmal der leuchtende Blitz und das Rollen des Donners erschreckt uns; — dann sehen wir auch die herrliche Sonne und unsere Augen können nicht hinein schauen in ihre bligenden Strahlen; doch freuen wir uns hoch über sie, wenn sie im Frühjahr den Schnee und das Eis schmilzt, durch sie die Erde hell und freundlich wird, wenn sie die Blumen aus der todten Erde hervorruft und macht, daß die Bäume grünen und mit Blüthen bedeckt sind, wie

mit Schnee. — Abends wandelt da oben der stille Mond mit seinem sanften Lichte und um ihn her blitzen und funkeln die tausend und aber tausend Sternlein und winken uns hinüber. — Ist der Mond dort hinter die Erde geschlüpft, da bricht hier bald die Sonne mit ihrem Glanze wieder hervor und es wird licht. Wir sehen dann Berge mit dichten Wäldern, darin Hirsche, Rehe und allerlei Thiere spielen; grüne Wiesen mit tausend schönen Blumen, und Kinder hüpfen darin herum und sind fröhlich; Felder mit Obstbäumen und Korn; Flüsse und Bäche laufen auf der Erde hin und es spielen Fischlein darin und Enten rudern darauf herum; — wir hören in den Lüften und auf den Bäumen die Vöglein singen, und fröhlich hüpfen sie von Ast zu Ast, bauen Nester und pflegen ihre Jungen. Wo wir hinsehen, überall ist Leben, überall Freude und Alles ist schön, und wir Alle, ich und ihr, können das so mit ansehen und anhören und haben ein Herz, daß wir uns freuen können über Gottes schöne Welt. Es war aber einmal eine Zeit (?), da waren wir nicht da und unsere Eltern nicht und kein Mensch auf der ganzen Welt; und es leuchtete keine Sonne u. s. w.“ Mir für meine Person sagt diese sentimental-rhetorische Vor- und Zwischenspielerlei durchaus nicht zu, und ich denke dabei schnell an jenen Bauer, welcher einem Candidaten, der zum Schlusse seiner Probepredigt das Mahlmannsche Vater-unser declamirt hatte, auf die Frage, wie ihm dieß gefallen, antwortete: „So so, es war nur zu viel Widsutter darunter!“

3. Auserlesene biblische Historien für evangelische Schulen. Gütersloh, Bertelsmann. 1855. (5½ Sgr.)

In einem kurzen Vorwort stehen die vortrefflichen Worte: „Biblische Historienbücher sollen nicht die ganze heilige Schrift aus der Schule verdrängen. Die meisten Stimmen (leider bloß der Pädagogen, nicht auch der Schulvorsteher) in unserer Zeit vereinigen sich dahin, daß das ganze Wort Gottes in die Oberclassen, Historienbücher dagegen in die Unterclassen der Schulen gehören.“ Dann folgen die unterscheidenden Merkmale dieser Auswahl: es sind manche andere Historien ausgewählt, als von Zahn, Schulz und Rauschenbusch, freilich manche auch mit Recht ausgelassen, namentlich solche, die nicht für eine Unterclasse gehören. Ferner sind oftmals andere Verse aus der lutherischen Bibel genommen. Und darin besteht ein großer Vorzug dieser Sammlung, namentlich vor der Zahnschen, in welcher oft gerade die für das Verständniß der Geschichten wichtigsten Sätze fehlen, welche überhaupt seit der Zeit ihres ersten Erscheinens mit der tieferen Schrifterforschung nicht fortgeschritten ist. Außerdem sind jeder Geschichte gute Ueberschriften, dann auf das genauere Verständniß der Geschichten bezügliche Fragen und — was ganz

besonders zu loben ist — im Allgemeinen wohl ausgewählte Kernsprüche und in Anmerkungen Viederanfänge hinzugefügt. Da 224 eng und doch deutlich gedruckte Seiten gutes Papiers für einen so außerordentlich billigen Preis zu haben sind, so verdient das Buch bei seinen sonstigen Vorzügen zur Einführung in unsern Volksschulen nachdrücklich empfohlen zu werden.

4. Die biblische Geschichte in der evangelischen Elementarschule. Ein Beitrag zur Führung eines christlichen Volksschulunterrichts von Fr. Bornbaum. Gütersloh, Bertelsmann. Ohne Jahreszahl.

Diese schon vor längerer Zeit erschienene Anweisung für Volksschullehrer, für jede Alters- und Bildungsstufe der Volksschüler die passendsten Geschichten auszuwählen und zweckmäßig mehr zu erzählen als zu behandeln, enthält nichts Bedenkliches, viel Gutes, aber noch nicht alles Gute und Nöthige, was dem Volksschullehrer bei diesem Unterrichte förderlich ist.

5. Die achtzig Kirchenlieder der drei preussischen Regulative im Urtext. Zum Druck befördert durch den Herausgeber des Hauschoralbuchs und der außerlesenen biblischen Historien. Gütersloh, Bertelsmann. 1855. (1 Sgr.)
6. Achtzig geistliche Lieder nach den preussischen Regulativen in zwei Abtheilungen nach dem Urtext zusammengestellt von Dr. F. E. J. Crüger. Die erste Abtheilung enthält die durch die erläuternden Bestimmungen der k. Regierung zu Petersburg zum Auswendiglernen in Elementarschulen bestimmten vierzig Lieder. Erfurt, Körner. 1855. (2 Sgr.)

Was ich als tadelnswerth bei diesen Liederabdrücken ansehe, daß sie nämlich der Alterthümelei die Schönheit und Deutlichkeit, mithin die Wirksamkeit mancher Liederstellen aufgeopfert, daß sie also den möglichst ältesten Text gewählt haben, freilich, wo sie's nicht konnten, doch wieder subjectiv erwählten Auctoritäten gefolgt sind, wird bei Männern der kirchlichen Restauration ihnen gerade sehr hoch angerechnet werden. Darum melde ich nur noch, daß die Crügersche Sammlung wegen besseren Papiers, Formats und Drucks das Doppelte des Preises wirklich mehr werth ist.

7. Katechismus für Schule und Haus, enthaltend Dr. Martin Luthers kleinen Katechismus, eine Sammlung von Gebeten, die feststehenden Theile des liturgischen Gottesdienstes und eine Zeittafel zur biblischen Geschichte, zusammengestellt von Dr. F. E. J. Crüger und dem Lehrercollegium der Stadtschule zu Zehdenitz. Erfurt, Körner. 1855. (1 Sgr.)
8. Spruchbuch zu Dr. M. Luthers kleinem Katechismus, für den Schulgebrauch eingerichtet, ein Anhang zum vorigen, von denselben. Ebend. 1855. (1/2 Sgr.)

Der Text des Katechismus ist so gedruckt, daß die hochbetonten Wörter unterstrichen sind. Dabei ist aber nicht immer das Richtige ge-

troffen, z. B. darf das Determinativ im zweiten Gebot nicht *tonlos* sein. Die Gebete enthalten solche am Morgen und zu Anfang der Schule, vor Tische, nach Tische, am Abend und zum Schluß der Schule, allgemeine: in guter Auswahl und vielfach mit den Namen ihrer Verfasser bezeichnet. Die Zeittafel zur biblischen Geschichte ist sehr zweckmäßig. Die Spruchsammlung enthält unter der Ueberschrift der betreffenden Katechismusworte die Bezeichnung und die Anfänge der biblischen Beweiskstellen, läßt also den so nöthigen Raum für ein von den Kindern selbst auszuführendes und zu schreibendes vollständiges Spruchbuch. Beiden Hefchen sieht man gleich an, daß sie aus einem wirklichen Bedürfniß heraus von praktischen Schulmännern verfaßt sind; sie verdienen demnach auch weite Verbreitung.

9. Biblische Geschichten aus dem alten und neuen Testamente, mit Berücksichtigung der Reihenfolge Michael Morgenbessers unter steter Festhaltung des innern Zusammenhangs, der heil. Schrift in Dr. Luthers Uebersetzung möglichst wortgetreu nacherzählt und mit passenden Bibelsprüchen und erbaulichen Niederversen begleitet von Fr. Deutsch. Breslau, Barth u C. 1856.

Eine der besseren Sammlungen, die unbedenklich den Schulkindern in die Hände gegeben werden kann. Für folgende Auflagen rathe ich, die für die Kinder nicht gehörigen Widmungs- und Einleitungs-Vorreden wegzulassen, ferner wenigstens die verwickeltesten, durch Zusammenziehung des Textes entstandenen, zusammengesetzten Sätze in mehrere einfache zu zerlegen, und endlich den Piederstrophen die Anfangszeilen der Pieder selbst hinzuzufügen.

10. Enchiridion. Der kleine Katechismus D. Martini Lutheri für die gemeinen Pfarrer und Prediger. Getreu nach der Dresdener Ausgabe des Concordienbuchs von 1580 wieder abgedruckt. Mit einem einleitenden Vorwort von Wilh. Löhn. Stuttgart, Liesching. In Goldschnitt.

Die Vorrede preist den Werth des Büchleins und sucht die Nothwendigkeit eines unveränderten Abdrucks der alten Ausgabe zu rechtfertigen. Der Katechismus selbst enthält Luthers Vorrede, die sechs Hauptstücke mit den Erklärungen, den Morgen- und Abendsegen, das Benedicite und Gratias, die Haustafel und den Anhang mit den Fragstücken und ihren Antworten für die, so zum Sacrament gehen wollen, alles schön gedruckt und auf starkem Papier: ein Büchlein für wohlhabender Leute Kinder.

11. Wortsinn und Bau des kleinen Luther. Katechismus. Vorschläge, wie zur Vorbereitung auf den eigentlichen Katechismus-Unterricht in das Verständniß von beiden mächte eingeleitet werden können, von Dr. Nielsen, geh. Kirchenrath. Zweite Auflage. Götting, Börsers. (10 Sgr.)

Ueber die Entstehung des (leider nur etwas zu theuern) vortreflichen Büchleins sagt der Verfasser selbst: „Ich wurde zuerst dazu ver-

anlaßt, als bei einer an der hiesigen vereinigten Gelehrten- und Bürgerschule vorgenommenen Revision des Religionsunterrichts die Bestimmung aufgestellt war, daß in den oberen Elementarclassen, neben Unterweisung in der biblischen Geschichte, die drei ersten Hauptstücke des kleinen Lutherischen Katechismus nach ihrem Wortsinne verständlich gemacht und dem Gedächtnisse eingeprägt, in den Oberclassen dagegen dasselbe betreffs der zwei letzten Hauptstücke und dann systematischer Religionsunterricht nach einem eingeführten Lehrbuch erteilt werden solle. Es war kein eingeführtes Lehrbuch vorhanden, und die Lehrer, die den Wortsinne des Katechismus zu lehren die Aufgabe hatten, fragten freundlich bei mir vor: Wie es hiermit im letzten Grunde gemeint und worauf es abgesehen sei? Da schrieb ich dieß nieder, wie es mir bei Schulvisitationen, jetzt seit zwölf Jahren, freilich lange nicht alles für alle Schulen, aber doch für die eine dieß, für die andere jenes sich als nothwendig gezeigt hatte, vor allem aber von dem Wunsche dabei geleitet, durch eigene Behandlung erproben zu lassen, in wie hohen Ehren der Katechismus Luthers gehalten zu werden verdient, den in keiner Schule unbehandelt zu lassen ich für die unerläßliche Pflicht aller derer erachte, die an der großen Arbeit mitzuarbeiten berufen sind, unsere Kirche aus Trümmern zu ihrer Einheit und Freiheit wieder emporzurichten. Noch gibt es Schulen, in welchen dieß kleine symbolische Buch auswendig gelernt und besprochen wird, aber das Hersagen verräth es vielfältig, daß nur das einfachste Verständniß dessen, was darin geschrieben steht, nicht erlangt ist." Die Arbeit des Verfassers ist so sehr gelungen, daß sie jedem Volksschullehrer dringend empfohlen werden muß. Namentlich mögen preussische Seminarlehrer aus diesem Büchlein entnehmen, wie die auf den Katechismusunterricht in der Volksschule bezüglichen Anforderungen der Regulative zu verstehen sind, und immer strenger unterscheiden lehren, was ihre Zöglinge für sich, und was sie für ihre künftigen Schüler zu lernen haben. Ich wenigstens halte das hier Dargestellte für das richtige Maß dessen, was die Volksschule ihren Kindern als Vorbereitung auf den Pfarrunterricht mitzugeben hat, und ein Mehr für bedenklich.

12. Confirmanden-Stunden. Dictate nach Luthers Kleinem Katechismus. Von R. F. Petri, evang. Pfarrer zu Wessing bei Torgau. Torgau, Wienbrack. 1855. (4 Sgr.)

Fünfzehn Jahre lang hat der Verfasser seinen Confirmanden das alles dictirt (52 ziemlich enge Octavseiten!), was er hier endlich zu ihrem Nutzen hat drucken lassen. Es ist ein in der Reihenfolge des lutherischen Katechismus excerptirtes Compendium der evangelischen

Dogmatik mit den nöthigen Definitionen und Classificationen. Das Beste daran sind im Anfange die „nothwendigen“ Artikel der Augsburgerischen Confession.

13. Handbüchlein für Lehrer und Schul-Inspectoren beim Religionsunterricht in ein- und zweiclassigen Volksschulen. Sechshundachtzig Wochenpenssa in zwei Jahrgängen. Von Dr. J. C. F. Hubert, Pastor in Groß-Ziethen. Berlin, Decker. 1854.

Der Verfasser hat das Material zum Religionsunterricht in ein- und zweiclassigen Volksschulen auf sechshundachtzig Wochen in zwei Jahrgängen vertheilt, so daß für jede Woche eine Seite mit fünf Paragraphen bestimmt ist. Der § 1 nennt zwei biblische Geschichten, der § 2 bezeichnet die wöchentlich zu lesenden Abschnitte aus der heil. Schrift, der § 3 zeigt an, welche Stücke aus dem Katechismus kurz erklärt und gelernt werden sollen, der § 4 nennt die 8 bis 12 Bibelsprüche zum Auswendiglernen, der § 5 endlich die zum Lernen und Singen bestimmten Gesangbuchlieder und Verse. Ich meine, daß, wenn der Verf. dieses Penserverzeichniß einige Jahre lang mit der Wirklichkeit in seinen Schulen vergleicht, er es ziemlich auf die Hälfte des Stoffs wird reduciren wollen.

14. Kurze Geschichte des evangelischen Kirchenliedes, so wie der Kirche in ihrem Liede, oder Wegweiser durch die guten alten und neueren Gesangbücher mit besonderer Beziehung auf Hollhagens Gesangbuch, und auf das deutsche evangelische Kirchen- gesangbuch, bearbeitet von Dr. Wagemann, Archidiaconus und Seminar- director in Cammin. Treptow a. d. R., Voßmann. 1855. Zweite Aufl. (15 Sgr.)

Der Gedanke des Verfassers, die Geschichte und Erklärung des Kirchenliedes an die Geschichte der Kirche selbst anzuknüpfen, ist ein richtiger und glücklicher. Nur die Ausführung, so vortrefflich sie in dem ist, was sie mit gutem Tact in Benützung der besten Hülfsmittel gibt, scheint mir nach zwei Seiten hin verbesserungsfähig zu sein. Einmal wäre es gut, die Geschichte der alt-evangelischen Kirche weiter auszu- dehnen, die aber ihrer Entartung bis zu Luther hin möglichst abzu- kürzen, da, wie Schleiermacher sehr schön ausgeführt hat, unser wirk- liches nationalhistorisches Bewußtsein erst mit der Reformation be- ginnt. Sodann aber dürfte es zweckmäßig sein, etwas weniger Lieder- geschichten zu erzählen und dafür tiefer in die Wort- und Sach- erklärungen, wenigstens der Regulativlieder, einzugehen. Daraus möge aber der Verfasser nicht schließen, daß ich sein Buch überhaupt tadeln wollte. Nein, ich halte es vielmehr für eine sehr gute Arbeit, die, weil mit viel Treue gethan, auch viel Segen bringen muß, und wünsche aufrichtig, daß sie namentlich von Volksschullehrern recht viel gekauft

und fleißig gelesen und nach ihrem Inhalte in den Schulen verar-
beitet werde.

15. Die achtzig Kirchenlieder für die Schule nach der Auswahl des k. preuß. Unterrichts-Ministerii v. 20. in ihren Originaltexten zusammengestellt, nach dem Kirchenjahre geordnet und mit kurzen Erklärungen über ihren Inhalt, so wie auch mit einem Anhange über die Lebensumstände der betreffenden Liederdichter versehen, von Dr. F. Bschöke, Rector der Stadtschule zu Griesack. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1855.

Nach einem in schwerfälligen und schwulstreichen Sätzen geschriebenen Vorworte, welches die Regulative und die Schulkunde von Bornemann preist und die eigene „Liebe und Hingebung“ rühmt, mit welcher der Verf. dieß Büchlein ausgearbeitet habe, und nach einem alphabetischen Liederverzeichnisse folgt eine Einleitung, welche abermals die Regulative und deren Vorschriften über Behandlung des Kirchenliedes lobend darlegt, dann ein Verzeichniß der Lieder nach ihrem Inhalte und endlich die Lieder selbst. Sie sind nach dem alten Texte abgedruckt. Jedem einzelnen schließt sich eine kurze Erklärung an, welche das Thema, den Gedankengang des Liedes und eine Anzahl Bibelstellen angibt, welche mit den einzelnen Gedanken des Liedes verglichen werden können. Ein Anhang enthält „ein Verzeichniß der in dieser Sammlung vertretenen Liederdichter, nebst kurzen Nachrichten über ihr Leben und Wirken“. Da jene Erklärungen eigentlich keine sind, sondern nur dürftig umschreibende Inhaltsangaben, da von der Geschichte des Kirchenliedes auch gar nichts mitgetheilt ist, und da wenige Lehrer wissen mögen, was sie mit dem Katalog von Bibelstellen unter jedem Liede anfangen sollen: so scheint mir diese Arbeit nicht sonderlich empfehlenswerth zu sein.

16. Praktisches Hülfsbuch für den Gebrauch der achtzig Kirchenlieder der preuß. Reg. v. 20., enthaltend: die Biographien der Verfasser, übersichtliche Darstellungen des Inhaltes, Gedankenganges und Bibelgrundes der einzelnen Lieder und Verse, nebst erbaulichen Zügen aus der Geschichte derselben und einem einleitenden Ueberblicke über den Entwicklungsgang des deutschen evangelischen Kirchenliedes und Kirchengesanges. Für Lehrer an Stadt- und Landschulen, Seminaristen und Präparanden bearbeitet von F. Knauth, Oberlehrer an der höheren Töcherschule in Francke's Stiftungen. Mit einem Vorworte von F. A. Günz, Verf. der »Geschichte des deutschen Kirchenliedes v. 20. v. 20.«, einem Revidentenregister und einer Musikbeilage. Halle, Schrödel und Simon. 1855. (12 Sgr.)

Das Vorwort spricht kurz über das Bedürfniß an solchen und ähnlichen Büchern und verzeichnet die Bücher, welche der Verfasser bei seiner Arbeit benutzt hat. Der ausführliche Titel gibt den Inhalt hinlänglich an. Es kommt also nur darauf an, den Unterschied dieses Buches von dem vorigen anzugeben. Es hat auf 17 Seiten einen Ueberblick der

Geschichte des Kirchenliedes, reiht die Lieder in alphabetischer Ordnung der Namen ihrer Sänger an einander, gibt den Gedankengang der Lieder in tabellarischer oder disponirender Form an, versucht wenigstens schwierige Einzelheiten des Ausdrucks oder des Gedankens wirklich zu erklären, und fügt jedem Liede eine Geschichte über seine Wirksamkeit (aus den bekannten Quellen) bei. Die Musikbeilage enthält die vierstimmig ausgesetzte und mit Zwischenspielen versehene Melodie: „Wollt ihr wissen, was mein Preis?“ nach dem schlesischen Choralbuche von Hesse. Jedenfalls ist dieses ein viel brauchbareres Buch als das vorige von Ischoffe und, gäbe es nichts Besseres, empfehlenswerth.

17. Gesangbuchsstunden für Kirche, Schule und Haus von F. Heyne, Pastor in Salbke. Magdeburg, Heinrichshofen. 1856.

Es ist mir eine wahre Freude, dieses Buch anzusehen. Je beschreibener der Verfasser von sich und seiner Arbeit spricht, desto mehr Rühmens muß ich davon machen. Schon die ersten Zeilen des Vorworts nehmen für den Verfasser ein, denn er meldet darin, daß sein Buch zum größten Theile die Vorbereitung auf die Gesangbuchsstunden enthalte, welche er seit einer langen Reihe von Jahren in der Schule, auch je zuweilen statt der nachmittäglichen Katechisationen in der Kirche halte. Und daß er nicht bloß durch das Erscheinen der Regulative zum schnellen Buchmachen veranlaßt worden ist, daß er ein Geistlicher ist, welcher nicht bloß vom Kirchenliede, sondern wohl mehr noch vom Schulmeistern versteht, das zeigt sowohl das ganze Buch in Anlage und Ausführung, als auch vornehmlich das Unterrichtsbeispiel, welches er anhangsweise in der Behandlung des Liedes „Eins ist noth 2c. 2c.“ mitgetheilt hat. Das Buch enthält die achtzig Lieder der Regulative und noch zwanzig andere in guter Wahl. Geordnet sind sie nach folgenden Rubriken: Saatzeit des evangelischen Kirchenliedes, Wartezeit, Blüthezeit, Hoffezeit, und zwar: a. die Zeit der wehmüthigen und ringenden Sehnsucht, die Zeit des Abfalls, die Zeit des neuen Wachsthums. Von jedem Liede wird der Originaltext nach den sichersten Quellen gegeben, vorher aber geht jedem eine Einleitung, welche das Geschichtliche über Dichter und Lied, allgemeine Charakterisirung beider und eine disponirende Inhaltsangabe enthält; nachfolgt in Weise von Anmerkungen die kurze, aber sorgfältige und das Schwierige wirklich hervorhebende biblische Begründung und Erklärung; und den Schluß machen zwei oder drei der besten bekannten Geschichten von dem Segen der Lieder. Da ich aus der Brauchbarkeit des Buches die Hoffnung schöpfe, daß sich die erste Auflage bald vergreifen wird — wer sollte das relativ Beste

nicht am liebsten kaufen? — so mache ich den Verf. auf die Methode in dem Wangemannschen Buche aufmerksam und wünsche, daß es ihm gefallen möchte, seinen litterarhistorischen Charakteristiken eine breitere kirchenhistorische Grundlage zu geben und damit ein noch brauchbareres Schulmeisterbuch zu liefern. Derselbe Verf. hat in demselben Verlage auch ein „Schulgesangbuch, die achtzig in den Regg. ausgewählten Kernlieder enthaltend“, herausgegeben. Die meisten derselben sind nach der Fassung des „Deutschen Evangelischen Kirchengesangbuches“ (Eisenacher), nur fünfzehn nach dem „Unverfälschten Liedersegen“ und nach den „Geistlichen Liedern von Anders und Stolzenburg“ abgedruckt. Und weil dieß geschehen, nicht der Originaltext hier hervorgesucht ist, so halte ich das Büchlein für sehr brauchbar und empfehlenswerth.

18. Erzählungen aus dem Reiche Gottes. Zum Gebrauche bei dem Religionsunterrichte in Kirche, Schule und Haus. Nach Luthers kleinem Katechismus geordnet von R. A. G. E. Glaser, welsch Pfarrer in Vehringerödorf. Vierte Auflage. Neu bearbeitet von D. Glaubrecht. Frankfurt a. M., Heyder und Zimmer. 1855. (1 Rthlr.)

Das Glasersche Buch ist zu bekannt und hat weithin in Kirche, Schule und Haus schon so viel Segen gestiftet, daß ich nicht nöthig habe, von ihm selber noch viel zu reden. Hier liegt eine neue Auflage vor, welche der des Erzählens so kundige Pfarrer R. Deser herausgegeben hat. Die Brauchbarkeit des Buches hat sehr gewonnen, denn theils sind ziemlich viele, namentlich zu subjectiv gehaltene Erzählungen der früheren Ausgaben weggelassen und durch eine Anzahl besserer ersetzt, theils schließt sich die Ordnung der neuen Ausgabe fester an Luthers Katechismus an, theils ist die Darstellung und Form mancher Erzählungen zu ihrem Vortheile sehr verändert. Da der zweite Herausgeber durch diese Bearbeitung gleichsam ein geistiges Eigenthumsrecht auf das Buch erworben hat, so wünsche und hoffe ich, daß er bei einer neuen Auflage noch etwas mehr davon Gebrauch mache und manche Erzählung theils noch mehr kürze, theils in leichteren und einfacheren Sätzen darstelle. Für Lehrer wäre das nicht nöthig; aber das Buch wird so gern auch als Lesebuch von Anderen gesucht und gebraucht, und denen könnte es noch mundgerechter werden.

19. Die Evangelienharmonie oder das Leben Jesu. Aus den vier Evangelien in der Lutherischen Uebersetzung nach Sach- und Zeitordnung zusammengestellt, mit wissenschaftlicher Einleitung nebst tabellarischer Uebersicht versehen und allen schriftkundigen Freunden des Herrn, insbesondere den Lehrern des evangelischen Volks in Kirche und Schule dargebracht von Chr. Eß, Director des Seminars in Ultingen. Wiesbaden, Kreidel und Niederer. 1855.

Die Einleitung dieses auf feinem und starkem Papiere elegant gedruckten Buches handelt in acht Paragraphen über die Evangelien-

harmonie im Allgemeinen, über die schriftstellerische Selbstständigkeit eines jeden der vier Evangelisten, über das gegenseitige harmonische Verhältniß der vier Evangelien zu einander im Allgemeinen, über die Hauptepochen der Lebensgeschichte Jesu, gibt eine Zusammenstellung der bei der Darstellung der Evangelienharmonie festzuhaltenden Grundsätze, erörtert Thema und Plan eines jeden der vier Evangelien, gibt den Plan der Evangelienharmonie und endlich den Schlüssel zum nachfolgenden Texte der Evangelienharmonie an der Hand der fortlaufenden Nummern. Darauf folgt die Evangelienharmonie selbst. Davon einen neuen und noch dazu so schönen Abdruck zu veranstalten, ist jedenfalls ein verdienstliches Unternehmen. Allein da die Einleitung, welche kein notwendiger Bestandtheil der Harmonie selber ist, mit dem Anspruche auftritt, zur Lösung der reichlich vorhandenen Schwierigkeiten beizutragen, so wäre es wünschenswerth gewesen, daß der Verfasser nicht bloß auf die Arbeiten Ebrards, Wieseler's und Langes Rücksicht genommen, sondern daß er vor allen andern das exegetische Meisterwerk von Stier: „Die Reden des Herrn Jesu“, sorgfältig benutzt und für eine andere Anordnung mancher Züge und Geschichten durch dessen fast unwiderlegliche Gründe sich hätte bestimmen lassen. Abgesehen davon ist das Buch Geistlichen und Lehrern zu empfehlen.

20. Christliche Andachten über die Psalmen zum Vortrage sowie zu häuslicher Erbauung von Dr. Fr. J. G ü n t h e r. Halle, Pfeffer. 1856. (1½ Rth.)

„In dem vorliegenden Werke“, so heißt die Ankündigung, „liefert der Verfasser Christlichen Verehrern der heil. Schrift eine neue und eigenthümliche Auslegung der Psalmen. Von der Wahrnehmung ausgehend, daß durch das Lesen heidnischer und neuerer Dichter die Neigung und das Verständniß für die erhabene Schönheit der Psalmen, unserer ältesten Kirchenhymnen, abgeschwächt oder gar zerstört wird, hat derselbe versucht, durch vorbereitende, auf den Kern hinführende, homilieenartig erklärende, die Grundgedanken darlegende oder erweiternde, den ewigen Inhalt auf die Gegenwart anwendende Betrachtungen das Psalmbuch unserer Zeit wieder nahe zu bringen und Sinn für wahre Glaubenspoesie zu erwecken. Er hat die Form der Rede und der Homilie gewählt, theils um den Lehrern an höhern Schulen, welche mit der ihnen anvertrauten Jugend Bibelstunden zu halten, oder in längeren Vorträgen Abschnitte der heil. Schrift zu erklären pflegen, einen reichhaltigen Gedankenvorrath, N i c h t t h e o l o g e n schon zubereitete „Andachten“ darzubieten, theils um den V o l k s s c h u l l e h r e r n das (für Preußen in den Regulativen jetzt vorgeschriebene) Lesen der

Psalmen durch Einführung in deren Gedankeninhalt zu erleichtern, theils um Hausvätern zum Vorlesen brauchbare, zu geistlicher Erweckung dienliche, den Blick auf die Gegenwart durch die ewige Wahrheit erhellende Sonntagsandachten zu geben, theils endlich auch, um Geistliche leicht zu erweiternde Predigtentwürfe zur Auswahl vorzulegen.“ — Es ziemt mir nicht, selber zu beurtheilen, in wie weit ich meine Absichten erreicht habe; aber das darf ich getrost versichern, daß unter meinen vielen Schriften diese meine letzte wohl leicht die beste sein mag. Was so von Herzen gekommen ist, kann und möge auch bald wieder zu jungen und alten Herzen seinen Weg finden.

(Fortsetzung folgt.)



III. Vermischte Aufsätze.

Uebereinstimmung mehrerer grammatischen Eigenthümlichkeiten der französischen und hebräischen Sprache.

Es erscheint zwar als Contrast, wenn eine moderne Sprache, wie die französische, mit der hebräischen, einer so sehr antiken, in Vergleichung gesetzt wird; aber bei näherer Betrachtung wird dieses weniger befremden. Abgesehen vom Grammatischen finden sich auch in der französischen Sprache Wörter, die mit hebräischen Stammformen übereinstimmen. (Vergl. das in etymologischer Hinsicht noch immer brauchbare Wörterbuch von Frisch, besonders die Ausgaben von Mauvillon.) Sie einzeln namhaft zu machen, ist diesmal nicht der Zweck, da hier nur das eigentlich Grammatische berücksichtigt werden soll, um Analogieen in beiden Sprachen nachzuweisen. — Historisch lassen sich offenbar solche Erscheinungen durch die phöniciſche Colonisation Marſeilles erklären, da die phöniciſche und auch die puniſche Sprache weſentlich mit der hebräiſchen übereinstimmt. * Vergl. Geſen. hebräiſche Grammatik von Röddiger, 17te

* Was den Wörterschatz betrifft, den man aus dem Hebräischen ableitet, so möchten die Wurzeln, die man in dieser Sprache zu finden glaubt, wohl eher im Celtischen existirt haben; und was grammatische Eigenthümlichkeiten, die beiden Sprachen angehören, betrifft, so beruhen sie wohl, abgesehen von den mehr oder weniger allgemein sprachlichen, auf einer zufällig gleichen Entwicklung und übereinstimmenden Anschauung. Ist aber ein directer Einfluß des Hebräischen auf das Französische vorhanden, so ist dieser im Studium jener Sprache in Frankreich und in den Einwirkungen von Seiten der Juden zu suchen. Hierüber empfangen wir von einem Freunde der P. Rev. folgende schätzenswerthe Notizen. Von den ersten Zeiten der Niederlassung der Franken in Gallien an genossen Juden ein großes Ansehen bei den Königen und den hohen Geistlichen (Grég. de Tours, hist. eccles. Franc. VI, 5; IV, XII, col. 152). Im neunten Jahrhundert hatten die Juden bereits sich so ausgebreitet, daß Karl der Große (Pertz, Mon. t. III, p. 144, 194) und das Concil von Meaux 845 sich ernstlich mit ihnen beschäftigten; unter Karl dem Kahlen übten sie einen großen Einfluß durch ihre Stellung, durch ihre Geldmittel, zum Theil durch ihre Bildung aus. Mehrere der Gelehrten des elften und zwölften Jahrhunderts, welche am meisten um Wiederherstellung der Wissenschaften sich bemühten, waren Israeliten (Fabricius, Bibl. graeca t. XII, p. 254); man vereinigte sich mit ihnen, um Uebersetzungen des alten Testaments her-

Aufl. 1854. § 2. [Mehrere Beispiele zum Belege sind vom Referenten aus der citirten Grammatik entlehnt worden, aber mit erweiterter Erklärung.] Zum Theil gehören aber auch Wörter hieher, die aus dem Lateinischen ins Französische übergegangen sind. (Vergl. מָ, *amarus*, *amer*, bitter; כָּו, *corvus*, *corbeau*, Rabe.) Wir entnehmen zunächst aus dem etymologisch-grammatischen Theil das Orthoepische. Das französische *z* (ein dem *ז* der Figur nach gleicher Buchstabe), wenn es ausgesprochen werden soll, wird eben so wie das hebräische *ז* als gelindes *ז* gelesen. Die nasales finales מ entsprechen in östern Fällen den französischen *m*, *n* in der Aussprache. In Hinsicht der Vocale (nach der bei Gelehrten allgemeinen Aussprache) stimmt das Cholem plenum י mit dem französischen *au* überein, das Zere plenum יִ mit dem französischen *ei*. י entspricht dem *ou*. Das Schwa mobile der Hebräer, welches auf den Normallaut *é* zurückgeführt werden kann, geht, wie bekannt, durch den Ton nicht selten in Segol über. Ein solches Segol aber entspricht in der Pronuntiation dem französischen *e*, das beinahe unhörbar ist, so oft vor oder nach demselben ein Vocal steht. (Auch bei einsylbigen Wörtern vor Consonanten, vergl. *Je parle* = *J'parle*; oder Einzelnes, wie *ce matin* = *c'matin*.) So wie der Hebräer die Verdoppelung gleicher Buchstaben öfter dadurch unterläßt, daß er aus geschärften Sylben gedehnte bildet, (z. B. aus שֶׁשׁ, שֵׁשׁ, vergl. doppelt, *düplus*) eben so auch der Franzose, wenn er durch Dehnung aus deutschen Wörtern französische formirt, vergl. *terra*, *terre*, *Rolle*, *rôle*, *drollig*, *drôle*. *Contrôle*, *contrôler*, *contrôleur*, *Controlle*, *Controlliren*, *Controllieur* u. Was die Veränderung der Consonanten betrifft, so finden wir die gängliche Wegwerfung der Consonanten im Französischen nach der Weise hebräischer Formen. Als

zu stellen, und im zwölften Jahrhundert war das Hebräische in allen Klöstern allgemein bekannt. Ja, der öffentliche Unterricht in dieser Sprache hatte ihren Gebrauch dermaßen verbreitet, daß man für den Glauben fürchtete, und 1240 verdamnte eine Commission Theologen den Talmud und andere rabbinische Bücher zum Verbrennen. Eine solche directe Verührung des Französischen und des Hebräischen mag vielleicht auf das erstere nicht ohne Einwirkung geblieben sein. Gelegentlich erwähnen wir noch, daß Estienne Guichard in seiner *Harmonie étymologique des Langues*, und Thomassin in seinem *Glossarium universale hebraicum* das Französische nicht aus dem Lateinischen, nicht aus dem Deutschen, nicht aus dem Celtischen, sondern aus dem Hebräischen ableiten, wie J. Péron das Griechische als die Hauptquelle des Französischen ansah, in seinem 1554 erschienenen Werke: *Joachimi Perionii Dialogorum de linguae gallicae origine, ejusque cum graeca cognatione libri quatuor*.

Rghn.

Aphæresis, le aus ille; als Syncope, du aus de le, tems, (für temps), Aout aus Augustus; als Apocope, fer aus dem lat. ferrum, cheval aus caballus. Eben so im Hebr. Vergl. אֶנְךָ אֶנְךָ בְּשָׂמִים (ft. בְּהַשְׂמִים). Mit dem א prostheticum (אֶרֶץ und אֶזְרוֹעַ) ist das e in esprit (spiritas) und espérer (sperare) zu vergleichen. Aber auch zu vergleichen שָׁרַע und orage. Der Schwäche der Hauchlaute א und ה entspricht e als unaccentirter Endvocal, accentuirt entspricht es dem ה mit Mappik. — Betrachtend die Redetheile, so lassen sich im Hebräischen freilich alle Stämme auf 3 und selbst auf 2 Stammbuchstaben reduciren; bei den französischen Wörtern kann dieses mit den meisten geschehen, wenn wir auch hier eine forma aucta von einer forma nuda unterscheiden. Man vergleiche צִוָּה · מִצְוָה · Brauch, Gebrauch, sendre zerstreuen, défendre vertheidigen ic. Wir heben von den Redetheilen das pronomen hervor und vergleichen nous (nos) אֲנִי · נָנוּ — (נָנוּ · לְ — נָנוּ · קָמַל — נָנוּ · לְ — נָנוּ); dem pronomen demonstr. זֶה זֹאת entsprechen die französischen Formen: ce, celle, (הַזֶּה vergl. les (ft. il — les.)

Aber in der Syntax beider Sprachen finden wir noch größere Analogieen. In beiden Sprachen zeigt sich ein Mangel an Adjectiven der Materie. Die hebräische Sprache ersetzt dieses durch Substantiva ohne Präposition, die französische hilft sich durch die Präpositionen de und à, wie bekannt, so daß Beispiele zur Erklärung nicht vonnöthen sind. In Hinsicht des Geschlechtsgebrauchs findet in beiden Sprachen dieselbe Sparsamkeit Statt. Im Hebräischen: der Künstler, die Künstlerin, אֲמִיץ. Auch der Franzose hat den Grundsatz, mit den Hauptwörtern, welche Männern beigelegt werden, auch Frauenzimmer zu bezeichnen ohne eine Bezeichnung des weiblichen Geschlechts, sobald Frauenzimmer sich mit demjenigen beschäftigen, was eigentlich Männern zukommt, z. B. Er ist Dichter, sie ist Dichterin, Il est poète, elle est poète. — Der Bezeichnung der Collectiva durch die Gemininform, z. B. אֲרָבָה Caravane, entspricht im Französischen (wie im Deutschen) la patrouille, etc. — Der Hebräer setzt oft, wenn einem Substantiv ein Genitiv untergeordnet ist, den zusammengesetzten Begriff — gleichsam als nomen compositum — statt in den Plural in den Singular, z. B. die Köpfe von — (Richter 7, 25) nur ראש (ft. ראשי). Im Französischen: On eut coupé la tête des prisonniers (ft. les têtes etc.). Bei Gegenständen, die von Natur und

Kunst paarweise sind, bedient sich der Hebräer des numerus dualis (nach Neuern ist es nur der verstärkte Pluralis. — ?) Der Franzose braucht bei Gegenständen, die durch die Kunst paarweise geformt sind, den Plural, z. B. les ciseaux die Schere, les lunettes die Brille, les mouchettes die Lichtpuße, מַלְקָחַיִם. Bei extensiven Begriffen setzt der Hebräer den Plural für den Singular, מַעֲיִים das Innere (Eingeweide), französisch les intestins. Vergl. für intensive Begriffe נַעֲרִים die Jugendzeit und les matines die Zeit der Frühmette. — Der Hebräer läßt bei den Eigennamen der Personen und Länder den Artikel weg; der Franzose beachtet dieses bei den Personennamen, wenn sie nämlich durch keinen Zusatz näher bestimmt sind. — Dem Gebrauch des Artikels nach כָּל, Gesamtheit, entspricht im Französischen die Construction des tout. כָּל אָדָם jeder Mensch, tout homme. כָּל הָאָדָם alle Menschen, tous les hommes. — In Betreff der Apposition finden zum Theil ähnliche Constructionen im Französischen wie im Hebräischen Statt. Vergl. Simon dem Gerechten, שִׁמְעוֹן הַצַּדִּיק dem Simon, der Gerechte, und Friedrich dem Großen, à Frédéric le Grand, dem Fr. der Gr. Vergl. auch den Artikel beim Vocativ (durch הַ vocativum) im Hebr. z. B. הַגִּדּוֹל o Josua 11. 11. und im Französischen Monsieur le capitaine! o Herr 11. — Dem durch מִן bezeichneten, sogenannten Ablativ entsprechen die Abl. du, de la, des 11. in vielen Fällen. — Für die Bestimmung des Ortes kann der Hebräer (wiewohl er auch, wie bekannt, andere Bezeichnungen hat) die Fragen wohin? und wo? durch eine und dieselbe Bezeichnung ausdrücken (den casus locativus), z. B. ich bin im Hause deines Vaters und ich werde ins Haus — gehen, beide durch בֵּית אָבִיךָ, franz. Je suis — je vais — à la maison. (Im Gasconischen Dialekt finden sich Formen, wie le fils à Monsieur N. = בֶּן לְיִשִּׁי.)

Die Umschreibung des Comparativ und Superlativ im Hebräischen durch die vor das verglichene Wort gesetzte Präposition מִן (— מִן) findet eine Analogie in der Form plus, als den absterbenden Comparativ ersetzend. — In Hinsicht der Zahlwörter ist zu bemerken, daß der Franzose auch oft, z. B. bei Jahreszahlen der Zeitrechnung, die Cardinalzahlen statt der Ordinalzahlen braucht, im Hebräischen ebenfalls (wiewohl häufiger, da über 10 keine ordinalia mehr vorhanden sind). Die Pronomina

betreffend, möge Folgendes zu bemerken sein: Der Franzose braucht für me mir, moi mich, beim Imperativ, moi, in: donnez-moi etc., und so bedient sich der Hebräer in einigen Ausdrücken des Accusativs statt des (im Hebräischen zu setzenden regelrechten) Dativs, z. B. הַצִּמְתָּנִי für לִי הַצִּמְתָּם. — Möge nun hierauf Einiges aus der Syntax der tempora folgen. Für den nachdrücklichen Imperativ setzt der Hebräer das fut. exactum, z. B. Nimm dir und isß (= du wirst gegessen haben) קַח לְךָ וְאָכַלְתָּ. Im Französischen vergl. Morgen habet Euere Arbeiten, demain vous aurez eu vos travaux (= Ihr werdet gehabt haben.) Der Infinitivus historicus (und Inf. pro Imperativo), um die Handlung so hervorzuheben, daß dadurch die Persönlichkeit des Handelnden verschwindet, finden sich im Französischen eben so wie im Hebräischen, als: שָׁמַרְתָּ אֶת הַשַּׁבָּת beobachten (solst du) den Sabbath! Im Französischen (freilich meistens poetisch) vergl. die Ausdrücke: Que faire? Chacun de crier merveille! s. Magers französisches Elementarwerk. — Die Participia flektirt der Hebräer ganz regelrecht nach dem Geschlechte (was bei den nom. subst. und adject. nicht immer der Fall ist) und behandelt sie wie (die regelrecht construirten) Adjectiva. Der Franzose flektirt nur diejenigen Participia, welche er als eine Art von Adjectiva gebraucht, z. B. des hommes prévoyans. In Hinsicht der Verbindung des Subjects mit dem Prädicat, so ist im Hebräischen die kräftigste Art, irgend ein Subst. des Satzes hervorzuheben, die, daß man es zu Anfange setzt und als Pronomen am Ende wiederholt, z. B. Gott — (was ihn anbetrifft) truglos ist sein Verfahren, הָאֵל תָּמִים דָּרְבָן. Vergleiche franz. C'est moi qu'on a accusé, ich bin es — den man angeklagt hat. Auch das vorangestellte Verbum im Hebräischen findet eine Analogie im Französischen, wenn dieses des Hervorhebens wegen geschieht. Vergl. יְהִי מְאוּרֹת (יִתְהַיֶּינָה) Es sei = seien Lichter, und il vient (s. ils viennent) des hommes, es kommt, es kommen Leute. Man kann in beiden Sprachen hier das Verbum impersonell auffassen und das Verbum bleibt unflektirt. תִּזְק הַמִּלְחָמָה (s. תִּזְקָה), hart (ging es her) der Kampf (war es). Il a paru — Erschienen ist — deux volumes zwei Bände (waren es). So braucht der Hebr. die Fortdauer der Handlung zu bezeichnen das Verbum הִנֵּעְרָה הַלְכָה וְגִדּוּלָה וְטוֹבָה, z. B. הִלֵּךְ, das Mädchen wurde immer größer und besser, vergl. les maux vont toujours croissant, die Leiden wurden immer größer. Hiermit sind über-

haupt die franz. *B. aller und venir* in der Bedeutung des Wollens, einer so eben geschehenen oder gleich zu geschehenden Handlung zu vergleichen. Auch stimmen damit überein *חַשַׁב* und *penser* franz. *Une pierre qui tomba pensa m'écraser*, ein Stein, der niederfiel, hätte mich fast zerschmettert. Vergl. Jon. 1. 4. *הָאֵלֹהִים חָשַׁב לְהַשְׁבִּיר* das Schiff scheiterte fast (wörtl.: das Schiff dachte daran zu scheitern, Van Es: Man meinte das Schiff werde scheitern). Aus der Lehre von den Partikeln wäre Folgendes hervorzuheben. Adverbia. Das Befinden an den Seiten eines Ortes, z. B. *מִיָּמִין* zur Rechten, im Französischen *dessous*, *dessus*, *dedans*, *dehors*. — Das *ל* — *בְּ* irgend ein, ist mit dem französischen *ne — personne* eins. (Vergl. *ne — pas*, *Je n'ai pas*.) Präpositionen. *בְּ* hebr. trinken aus einem Becher = trinken (was ist darin) in einem Becher; franz. *boire dans une tasse*. Dem *בְּ* *essentiae*, z. B. erscheinen als Allmächtiger = erscheinen in der Allmacht u. *בְּאֵל שַׁדַּי* ist zu vergleichen im Französischen *en*. *Il agit en bon chrétien*, als guter Christ handelt er (= wie in einem guten Christen erscheint er handelnd). Mögen diese Andeutungen wenigstens einigermaßen dazu dienen, um daraus ersehen zu dürfen, wie das Studium einer der ältesten Sprachen des semitischen Stammes nicht nur für Studierende vom Fache, sondern auch für andere Gebildete in linguistischer Hinsicht ersprießlich ist.

Mühlhausen in Thüringen.

Mühlberg.

I. Abhandlungen.

Die Geschichtschreibung der Franzosen seit der Restauration.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin.

In den letzten dreißig Jahren sind die französischen Geschichtschreiber von nicht nur vaterländischer, sondern auch europäischer Wichtigkeit geworden. Die Geschichte war schon bei den Römern ein vorzügliches Studium; ein wie großes romanisches Element in den Franzosen steckt, ist bekannt; ihre Neigung wie ihre Eitelkeit begehrt es, ein modernes Rom für die Welt zu werden und sich alle jene Vorzüge anzueignen, welche das mächtigste Reich der alten Welt zu Gunsten der Cultur und Civilisation besaß. Die Geschichtschreibung ist demnach bei den Franzosen schon ein nationales Element. * Wenn wir ihr Wesen, wie es seit der Restauration sich herausgestellt hat, hier darzustellen suchen, so leitet uns dabei die Nebenrücksicht auf die Schule, d. h. die Frage, wie weit wir für das Gymnasium und andere höhere Schulen die modernen Historiker gebrauchen können.

Frankreich, wo so viel gehandelt wird, wo so viel „passirt“, ist seit Billehardouin und Joinville das Land der Memoiren, jener Art von Geschichtschreibung, die man die ursprüngliche oder unmittelbare nennt. Sie sind oft von geistreichen Köpfen über kleine Zusammenhänge geschrieben, und enthalten häufig viel Anekdotisches, so daß ihnen ein dürstiger Boden zu Grunde liegt, aber oft sind es wahre historische Meisterwerke. Auch unser Jahrhundert ist reich an Memoiren; die große Umwälzung der Dinge, die das Ende des vorigen und den Anfang des jetzigen bezeichnet, war ein dankbares Feld dafür. Die meisten beziehen sich auf die

* Frankreichs moderne Litteratur, von G. Schmidt-Weißensels, II. Bd. S. 106.

Revolution und die Kaiserzeit. Ihre Zahl ist Legion. Napoleon selbst und seine Brüder haben bekanntlich deren hinterlassen. Viele verbreiten sich speciell über den Kaiser, wie die von Las Cases, Bourrienne u. s. w. Carnot umfaßt die ganze Revolutions- und Kaiserzeit, Lasfayette verbreitet sich über die Periode von 1789 bis zur Revolution. Doch wir halten uns bei dieser Art Geschichtschreibung nicht auf. Der litterarische Gesichtspunct spielt in ihr meist eine untergeordnete Rolle; die Verfasser der Denkwürdigkeiten sind nicht immer große Schriftsteller. Der Historiker von Fach nur oder auch der bloß Unterhaltung suchende Leser finden hier überreichen Stoff. An die Memoiren über Napoleon schließen sich die Biographien von ihm. Antoine Claire Thibaudeau, unter dem ersten Consul Staatsrath, dann Präfect in Bordeaux, nach der Schlacht von Waterloo im Exil, weil er einst für den Tod Ludwigs XVI. gestimmt, Verfasser mehrerer Werke über den Convent, das Directorium, das Consulat, das Kaiserreich, hat auch eine *Histoire générale de Napoléon Bonaparte, de sa vie privée et publique* geschrieben. Baillet, derselbe, der über die *Considérations der Frau von Staël* ein wichtiges Buch geschrieben, ist ebenfalls Verfasser einer *Histoire de Napoléon Bonaparte*; ebenso Montbrison de Norvins. Die Kriege unter Napoleon schufen ferner eine große Anzahl von Militärschriftstellern. Mager sagt rücksichtlich ihrer (in seiner *Gesch. der franz. National-Litt.*), daß die meisten Militärs unserer Zeit, welche die Geschichte eines Feldzugs geschrieben, ein stetes Streben zeigen, dem Kriege einen mathematischen Verlauf, die Strenge und Genauigkeit einer bei kaltem Blute gespielten Schachpartie zu geben, die er in der Wirklichkeit nie hat. Der Feldherr soll allerdings an der mathematischen Theorie ein negatives Reglement haben, aber das ist auch Alles: er ist ein Mensch, der nicht nur Einsichten, sondern auch einen besondern Charakter hat; dabei hat jedes Corps seinen Geist; die Natur des Gegners kommt auch in Betracht, und nun die tausend Umstände des Terrains, der Bitterung u. s. w. Statt des reichen Phänomens geben aber viele Kriegshistoriker nur die abstracte Formel. Ueber solche rein militärische Geschichte geht z. B. Paul-Philippe de Ségur in seiner *Histoire de Napoléon et de la grande armée, pendant l'année 1812* hinaus, in diesem von Gourgaud freilich scharf angegriffenen, aber immer classisch bleibenden Werke. Er schreibt nicht die Geschichte von Schachfiguren, sondern von lebenden Menschen, die Charakter und Leidenschaften haben. Sein Werk ist ein großes Gemälde, das sich würdig dem Besten anschließt, was wir im Fache der ursprünglichen Geschichtschreibung besitzen. Es ist ein ächtes Drama, nämlich ein politisch-militärisches; die Dekonomie des Dramas

wie die Charakteristik der Helden sind untadelhaft. Auch Bignon in seiner *Histoire de France depuis le 18 Brumaire jusqu'à la paix de Tilsit* ist mehr als bloß militärischer Schriftsteller; er versteht sich auf historische Composition. Er versteht nicht nur, die Schlachten interessant zu schildern, in denen er mit stoischer Ruhe Bataillone auf Bataillone aufmarschiren läßt und dem Leser ganz unbewußt plötzlich das klare, aber wilde Getümmel der lebhaftesten Schlacht vor Augen führt, sondern weiß seinen Gegenstand überhaupt kunstvoll darzustellen: der Consul und Kaiser, wie er sich als Mensch im Cabinet und im Kriege bewegt hat, die Diplomatie, die Verwaltung, Finanzen und Gesetzgebung werden lebhaft und anschaulich vorgeführt. Freilich schreibt er partiell, wenn er sich auch das Gegentheil einbildet und hier und da Napoleon tadelt. Letzterer wußte wohl, was er that, als er in seinem Testamente, wo Bignon auch bedacht wurde, sagte: *Je l'engage à écrire l'histoire de la diplomatie française de 1792 à 1815.*

Von den „ursprünglichen“ Geschichtschreibern, die vorzugsweise die Thaten, Begebenheiten und Zustände beschrieben haben, die sie vor sich gehabt und woran sie mehr oder weniger Theil genommen, kommen wir zu den Historikern im stricteren Sinne des Wortes, die, reflectirend, pragmatisch oder auch kritisch, über die Gegenwart hinausgehen. Wenn sie an die jüngste Vergangenheit sich wenden, so drängen sich auch wohl die eignen Souvenirs ein, und die Grenzscheide zwischen der ersten und zweiten Art von Historiographen verwischt sich; es bleibt etwa nur der Unterschied, daß statt bloßer Denkwürdigkeiten, statt militärischer oder biographischer Darstellung mehr die Form der eigentlichen und wahren Geschichtschreibung gebraucht wird. Nettelement in seiner *Histoire de la litt. fr. sous la restauration* sagt: *Le temps qui, en marchant, laissait derrière lui les tombeaux des acteurs des diverses scènes de la révolution, allait remettre la plume aux historiens d'une génération nouvelle qui, n'ayant point de souvenirs personnels, devaient écrire l'histoire de la révolution française, non plus avec des impressions, mais d'après un esprit de système, résultat de leurs méditations.* Daß nach einer so furchtbaren Katastrophe, wie vorausgegangen, die unter der Restauration zur Ruhe und zur Besinnung gelangten Gemüther auf die eben verfllossene Vergangenheit zurückschaute, sie zu fassen, zu begreifen, zu ergründen suchten, daß, nachdem unter Napoleon dem Ersten die Geschichtschreibung nur einem Wache ähnlich, welcher sich mühsam und lange durch ein Gebirge sichert, gewesen war, der neu erweckte Geist dieses Studiums sich zunächst des in der Weltgeschichte einzig dastehenden Ereignisses bemächtigte, dessen unmittelbare Folgen und Eindrücke

man noch äußerlich und innerlich verspürte, ist wohl nicht zu verwundern. Der oben citirte Nettement sagt: Le présent a son origine dans le passé, et la manière dont on apprécie l'époque où se sont formés les courants exerce une influence décisive sur la direction des idées et des faits dans l'époque suivante. Or il y avait une phase récente dont l'histoire était encore à écrire au moment où la restauration s'accomplit. Les livres qu'on avait publiés jusque-là sur la révolution française étaient assez semblables aux derniers boulets que deux armées ennemies échangent en s'éloignant. On avait tour à tour exalté ou maudit la révolution, et apporté des témoignages sur ses diverses phases; on ne l'avait ni racontée, ni expliquée, ni jugée. Les *Considérations* de Joseph de Maistre, quoique remplies d'aperçus admirables, ne pouvaient tenir lieu d'un histoire. Les premiers ouvrages où la révolution française serait racontée, expliquée et jugée de haut et avec talent, devaient donc exercer une influence considérable sur les esprits. Or, une observation se présente, quand on embrasse d'un regard les diverses écoles historiques de 1815 à 1830: dans cette période, l'école monarchique et catholique ne produisit pas de grand historien. Man braucht den monarchischen und katholischen Standpunkt, wie ihn Herr Nettement vertritt, nicht zu theilen, und man muß doch wenigstens im Allgemeinen in sein Urtheil einstimmen, daß, wie er sich ausdrückt, les ouvrages où la génération nouvelle alla chercher ses idées historiques furent écrits, soit par des hommes de l'école intermédiaire, soit par des hommes de la révolution. Unter école intermédiaire versteht er diejenigen, die der Revolution zwar nicht zugethan sind, aber auch das Princip der Auctorität in Religion und in Politik nicht festhalten. Aus der großen, reichhaltigen Literatur, die über Frankreichs Geschichte von 1789 bis zur Restauration und darüber hinaus nach 1815 geschaffen ist, soll hier nur an einige der vornehmsten Sachen kurz erinnert werden. Norvins, der oben erwähnte Biograph Napoleons, hat auch ein Tableau de la Révolution fr. geschrieben (Paris 1819), das später zu einem Essai sur la Rév. fr., depuis 1789 jusqu'à l'avènement de L.-Ph. d'Orléans erweitert worden ist (ein ordinär revolutionäres Buch, sagt Mager). Vom Abbé de Montgaillard haben wir eine Revue chronologique de l'hist. de France, depuis la première convocation des notables, jusqu'au départ des troupes étrangères (Paris 1820), und eine Hist. de France, depuis la fin du règne de Louis XVI. jusqu'à l'année 1825 (P. 1827). Hier mischen sich die eignen Souvenirs stark in die Geschichte; wir hören einen Annalisten, der ein Mittelding zwischen

Geschichtsbuch und Memoire liefert; er faßt Nichts im Großen und Ganzen, sondern sieht nur Einzelheiten; Anekdoten, Schmähworte und Angriffe bilden den Hauptbestandtheil. Unter den vielen Werken des bekannten Charles Lacretelle gehören der Zeit nach 1815 an: *Histoire de la Révolution* fr. Par. 1821—1826; *Hist. de Fr. depuis la Restauration*, Par. 1829—35; *Dix années d'épreuves pendant la Révolution*, Par. 1842. Im Jahre 1823 erschien der Anfang der großen Geschichte der franz. Rev. von Thiers; sie ist bis zum 18. Brumaire geführt, und die Fortsetzung bildet die *Histoire du Consulat et de l'Empire* (1845—51). Mignet trat 1824 mit seinem vielgelesenen und hochgepriesenen Werke auf. In monarchisch-constitutioneller Gesinnung, in der Denkart der Roder, Mounier, Malouet ist die *Histoire monarchique et constitutionnelle de la révol. fr.* von Eugène Labaume abgefaßt (Par. 1834 ff.). Capesigue beginnt, nachdem er vorher seine Thätigkeit als Historiker vielen andern Gegenständen zugewandt hatte, 1831 die Behandlung der neuesten Geschichte seines Vaterlandes, zunächst anonym in *Histoire de la restauration et des causes qui ont amené la chute de la branche aînée des Bourbons, par un homme d'état*. Dann folgen 1839—41 *L'Europe pendant le consulat et l'empire de Napoléon*; 1841 *Les cent jours*; 1847 *Histoire authentique et secrète des traités de 1815 dans leurs rapports avec la restauration et la révolution de Juillet*, und vieles Andere. Louis Blanc zog die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich, als er mit seiner „Geschichte der zehn Jahre“ (1841—1845) auftrat. Sein letztes Werk ist die Geschichte der französischen Revolution, 1847—1853, welche vom Gesichtspuncte des vierten Standes, des Proletariats, die historischen Ereignisse mit der Religion nach seiner Art in Verbindung setzt. Lamartine, der poetische Historiker, lieferte 1847 die Geschichte der Girondisten; 1849 seine Geschichte der Februarrevolution, durch die er selber eine politische Macht geworden war. Baulabelle hat eine „Geschichte der beiden Revolutionen“ edirt, die 1855 in dritter Auflage erschien. Von Barante, den jeder durch seine Geschichte der Herzöge von Burgund kennt, haben wir in neuester Zeit *Histoire du directoire de la république française*. Von den *Souvenirs contemporains d'histoire et de littérature* par M. Villemain gibt der zweite Band die Geschichte der Hundert Tage.

Wir machen hier einen Augenblick Halt. Die Skizze, die bis jetzt von der französischen Historiographie seit der Restauration gegeben, ist nur beim Allgemiesten und Nothdürftigsten stehen geblieben. Es würde sich für unsern Zweck nicht weiter der Mühe lohnen, Ausführlicheres zu geben, da in der That das Gebiet der Geschichtschreibung, so weit es bis

jetzt vorgeführt ist, für die Schule wenig Ausbeute gewähren kann, und daraus der Bildung, die wir anstreben, kaum angemessene Elemente und gesunde Nahrung zu gewinnen sind. Zwar sind wir bereits einigen Namen von Autoren begegnet, die wir auch aus der Schule kennen, die in den Programmen als Repräsentanten der Lectüre figuriren, oder wenigstens in buchhändlerischen Anzeigen von Schulautoren. Wir denken dabei nicht an Chrestomathieen und Anthologien; sie können ihrer Natur nach aus den verschiedensten Schriftstellern, auch aus solchen, die in ihrem ganzen Umfange in pädagogischer Hinsicht ganz ungenießbar wären, unschädliche, ja inhaltreiche, schätzenswerthe Fragmente vorführen. Wir haben solche Werke im Auge, die dem Schüler ganz in die Hände gegeben werden, oder, wo der Umfang oder andere Umstände dies nicht gestatten, wenigstens in größern Abschnitten, die, zusammenhängend und ausgedehnt, ein Gesamtbild geben. So wird unter den oben angegebenen Schriftstellern Mignet in der Schule viel gelesen; Segur ist ein Lieblingschriftsteller; auch die Girondisten von Lamartine sind für die Schule bearbeitet; aus der *Histoire du Consulat* von Thiers hat F. Herrmann einen Auszug besorgt. Außerdem existirt noch einzelnes Anderes. Weiter allerdings durfte man wohl in der Auswahl nicht gehen. Ein sicherer Tact und richtiges Urtheil hat die Schule vor größerer Bekanntschaft mit den Darstellern der Ereignisse seit 1789, ihren Urtheilen und Auffassungen bewahrt. Vielleicht ist auch jenes kleine Segment aus dem großen Kreise der Revolutionschriftsteller nicht durchweg gut zu heißen. Daß man auf Mignet gefallen ist, ist erklärlich. Der geringe Umfang des Ganzen, die Verdichtung des Stoffes, die herrliche Sprache, der rasche, kräftige, überall gleiche, belebte Styl, der ohne Umschweife auf die Sache losgeht und immer dem Gegenstande angemessen ist, und andere Vorzüge machen es Einem fast schwer, sich dieses Buches in der Schule ganz zu entschlagen; aber am Ende scheint das fast nöthig, wenn man seinen revolutionären Standpunct ins Auge faßt, so wie seine fatalistische Anschauung, in der er z. B. im ersten Capitel sagt: *Un homme est bien peu de chose pendant une révolution qui remue les masses; le mouvement l'entraîne ou l'abandonne; il faut qu'il précède ou qu'il succombe. Dans aucun temps on n'aperçoit plus clairement la subordination des hommes aux choses: les révolutions emploient beaucoup de chefs, et lorsqu'elles se donnent, elles ne se donnent qu' à un seul.* Mignet mußte, sagt Rager, den revolutionären Standpunct mit dem Gedanken überwunden haben, in welchem Falle ihm nicht nur die Constituante, die Gironde, das Consulat und das Kaiserreich, sondern auch der Convent, den er bewundert, als flüchtige Momente eines Ganzen

erschieden sein würden, welches eben keinen andern Werth hat, als jede Krisis in der Krankheit eines Menschen, durch welche das Leben dieses Menschen so sehr gefährdet als gerettet wird. Hätte Mignet außerhalb der Revolution gestanden, wäre ein so reicher Geist in Deutschland oder England geboren gewesen, oder hätte er auch vielleicht nur nicht in der aufgeregten Restaurationsperiode geschrieben, so möchte er schwerlich auf die verzweifelte Zukunft seines Fatalismus gefallen sein, worin die Menschen zu mechanischen Körpern gemacht werden, die von einer fremden Gewalt angestoßen auf einander treffen, und wobei der stärkere den schwächeren nach den Gesetzen der Mechanik zerschmettert. So urtheilt nun freilich die wissenschaftliche Kritik, und wenn man auch damit übereinstimmt, so darf man doch auf das Urtheil, das man als Litteraturhistoriker fällt, oder auf die Kritik, die man vom rein wissenschaftlichen Gesichtspuncte aus übt, nicht zu viel geben, sobald man für die Schule aus sucht. Denn wollte man in der Poesie, Geschichtschreibung u. s. w. nur das ganz Vollendete, so bliebe für alle Schulen höchstens die griechische Litteratur übrig. Das Gymnasium müßte Virgil, Livius, Sallust fallen lassen. Wir theilen Mignets Fatalismus und Republicanismus nicht, so könnte man sagen, aber lesen wir nicht auf dem Gymnasium Helden und Republicaner? Wenn Mignet litterarisch, nach Composition und Sprache, mit Sallust verglichen werden kann, ist er nicht mit gleichem Recht zu lesen? Hat nicht Tacitus einen ähnlichen Gang zum Fatalismus, wenn er z. B. sagt: *sed mihi haec ac talia audienti in incerto judicium est, satone res mortalium et necessitate immutabili an sorte volvantur?* Wie denkt derselbe über die moriens libertas, die durch tückische Tyrannen eben so sehr als durch den Knechtsinn und die Feigheit der höhern Stände (*patientia servilis*) verloren ging? Der Unterschied, scheint es, liegt in der verschiedenen Entfernung, die uns hier von den ganz nahe stehenden französischen Autoren, dort von dem durch Jahrtausende geschiedenen Alterthume trennt. Die französische Revolution ist eigentlich noch nicht vorüber; der reflectirende, äußerliche, abstracte Verstand ringt immer noch um die Herrschaft; das letzte Jahrhundert ist ein Kampf, in dem wir noch stehen, ein Uebergang von einer definitiven Lebensgestaltung zu einer andern noch in der Geburt stehenden. Der Schüler soll nun zwar die Prämissen und Factoren der Gegenwart kennen, nicht aber auf einem Gebiete sich tummeln, wo Alles noch im Werden und in der Entwicklung begriffen ist. Ihm sind objective, von modernen Parteianichten ungefärbte Darstellungen vorzuführen. Man möchte auch sagen, ein Buch wie das von Mignet ist zu schwer für den Schüler, nicht wegen der Sprache, sondern wegen des

Stoffes. Das Verständniß der Revolution setzt überhaupt eine Einsicht in verwickelte Verhältnisse voraus, die er noch nicht gewinnen kann, und wogegen er bei Eallust und in der ganzen alten Geschichte ein viel leichteres Spiel hat. Frankreichs Zustände vor 1789, in administrativer, legislativer und sonstiger Beziehung, dann der Verlauf der Umwälzung, das Steigen und Sinken der Revolutionen in ihren verschiedenen Phasen, die Stellung der Parteien, ja die bloße Ausdrucksweise der parlamentarischen Debatten und alles das setzt zum Verständniß eine andere geistige Reife, geschichtliche Kenntniß und Lebenserfahrung voraus, als beim Schüler zu finden ist. Derselbe liest, wie jeder Lehrer aus Erfahrung weiß, Mignet mit *entrainement*, aber das Meiste wird ohne eigentliches Verständniß verschlungen. Bei Mignet kommt nun noch die knappe Darstellung hinzu: es fehlt ihm bei der Gedrängtheit die Fülle des eigenthümlichen Besondern, das in der Breite der Darstellung klarer wird.

Wollen wir nun für den Lesestoff, den wir suchen, in der Geschichte weiter zurückgehen, so sehen wir uns nach andern Autoren um, als die obige summarische Nomenclatur aufstellt. Wir begegnen, wenn wir weiter gehen, einer ganzen Reihe von Männern, die der neu erwachte Geist des Geschichtstudiums nicht bei der jüngsten Vergangenheit stehen bleiben ließ, sondern die mit ihren Forschungen die ganze Geschichte der Vergangenheit umfaßten oder einzelne frühere Epochen, besonders die ersten Anfänge der französischen Nation bearbeiteten. Man pflegt mit Rücksicht auf sie von einer philosophischen und deskriptiven Schule zu sprechen, die von Mettement folgendermaßen charakterisirt werden: *Un certain nombre d'historiens crurent que l'histoire devait être purement et simplement la description la plus fidèle et la plus dramatique du passé, sans qu'aucune vue plus haute dominât le récit, et sans que l'historien discernât, sous le bruit des événements et le choc des efforts individuels, la marche générale de l'humanité. C'est l'histoire qu'on a nommée, non sans raison, descriptive, parce qu'elle ne raisonne pas, elle ne déduit pas, elle ne conclut pas: elle décrit. C'est un tableau aussi bien dessiné et aussi bien colorié que possible; ce n'est ni un enseignement ni un arrêt. M. de Barante, en publiant son Histoire des ducs de Bourgogne, donna le modèle de ce genre. D'autres crurent, au contraire, que l'écrivain doit se servir de l'histoire générale pour éclairer l'histoire de chaque siècle en particulier; qu'en un mot, la philosophie de l'histoire doit toujours sortir du récit, et qu'il faut savoir tenir compte à la fois et du mouvement produit dans chaque siècle par l'initiative des libertés individuelles.*

et de l'influence exercée sur chaque siècle par le mouvement général de l'humanité. Cette école, qui jeta un grand éclat, porta moins son attention sur les questions chronologiques et les questions de faits, débrouillées par les travaux antérieurs, que sur les questions sociales, les questions de mœurs, la formation et les luttes des classes, la naissance et le développement des institutions. Le point de vue historique était changé avec la direction des idées. On chercha dans les monuments et les monuments du passé ce que les historiens antérieurs à la révolution n'y avaient point cherché: la situation des classes bourgeoises et populaires, les révolutions dans les mœurs, le mouvement des idées, les usages, les lois. MM. Guizot, Thierry, de Sismondi, furent les chefs de cette école. Dieser Unterschied existirt mehr in der Theorie als in der Wirklichkeit. Kein Historiker gehört der einen Schule ganz an. Barante erscheint allerdings der philosophischen Geschichtschreibung eines Guizot gegenüber als der ächteste, reinste Repräsentant der descriptiven Schule. Aber in seinem neuesten Werke, *Hist. du Directoire*, ist die Art der Darstellung nicht mehr ganz dieselbe, wie in dem ersten, dem er seinen Ruf verdankt. Urtheile und Reflexionen mischen sich unter die Facten, und der Standpunct, von dem aus der Verfasser seinen Gegenstand betrachtet, wird dem Leser direct vorgeführt. Es ist möglich, daß das weniger in einer veränderten Auffassung der Geschichtschreibung als in dem gewählten Stoffe seinen Grund hat. Man hat Capesigue bisweilen zur Ecole descriptive gezählt, und er selbst nennt in dem als Vorrede zu seiner *Hist. de Philippe-Auguste* dienenden Briefe an Barante die beschreibende Darstellungsweise die einzig wahrhafte und ächte. Trotz dieser dem Haupte der Ecole descriptive dargebrachten Huldigung ist jedoch Capesigue weit entfernt, sich streng der genannten Schule anzuschließen; im Gegentheil gehören die in seinen Werken sehr häufig vorkommenden Reflexionen über allgemeine Verhältnisse der von ihm beschriebenen Abschnitte oft zu den bessern Partien derselben. Sismondi ist vorzugsweise ein philosophischer Geschichtschreiber (man müßte eher sagen: ein pragmatischer, denn die sogenannte philosophische Schule ist weiter nichts als die pragmatische, von der Hegel in seiner Einleitung zur Philosophie der Geschichte spricht, und die über die Kategorien von Grund und Folge, Einfluß, Wechselwirkung u. s. w. sich selten erhebt): aber er hat auch eine poetische Ader, er ist mit einem gewissen Gefühle für poetische Schönheit begabt, und so hat er auch die descriptive Seite der Geschichtschreibung cultivirt. Wir sehen ihn, wie Capesigue, Thiers, Michaud, Salvandy u. A. zwischen der abstract pragmatischen und der abstract descriptiven Manier auf einem mittlern Ge-

biete. Wie unsicher jene Eintheilung ist, erhellt z. B. daraus, daß während z. B. Nettelement Thierry neben Guizot stellt, Mager von ihm sagt, daß er sich der descriptiven Methode anschließe. Beide haben Recht, und beide Unrecht. Sein System erhellt aus den Worten seiner Vorrede zur *Hist. de la conquête de l'Angleterre*: Quant au récit, je me suis tenu aussi près qu'il m'a été possible du langage des anciens historiens soit contemporains des faits, soit voisins de l'époque où ils ont eu lieu. Lorsque j'ai été obligé de suppléer à leur insuffisance, par des vues plus générales, j'ai cherché à les autoriser, en reproduisant les traits originaux qui m'y avaient conduit par induction. Enfin, j'ai toujours conservé la forme narrative pour que le lecteur ne passât pas brusquement d'un récit antique à un commentaire moderne, et que l'ouvrage ne présentât point les dissonances qu'offrirait des fragments de chroniques entremêlés de dissertations. Endlich ist auch Guizot in seiner *Histoire de la Révolution d'Angleterre* zu der Einsicht gekommen, daß die Geschichte, wie die Kunst, aus zwei Wesen gebildet ist, nämlich aus der Idee und dem Factum, aus Seele und Leib, beide auf organische Weise mit einander verbunden. Wir gehen nun zu den einzelnen Historikern über.

Augustin Thierry, geboren 1795, gestorben im Mai dieses Jahres, ist einer der einflußreichsten von den Männern, welche die historischen Studien in Frankreich restaurirt haben. Sein erstes Verdienst ist zunächst, der bei Mézeray, Mably, Anquetil, Belsly, Villaret, Garnier u. s. w., überhaupt bei frühern Historikern angetroffenen, von den Vorstellungen der Zeit, der die Autoren angehörten, gefärbten Version der frühern Geschichte Frankreichs das wirkliche, ächte Original substituirt zu haben: dem mangelnden Quellenstudium, der Unkenntniß der altdeutschen Sprache (Thierry bemerkt irgendwo spöttisch, seine Vorgänger würden mit dem Verständniß eines halben Hunderts altdeutscher Wörter weiter gekommen sein, als mit allen ihren classischen Erinnerungen), der traditionellen Entstellung der Thatfachen, der Verwischung des eigenthümlichen Colorits der vorgesehrtten Zeiten durch mühsames, ausdauerndes Erforschen der Chroniken und alten Autoren, Feststellung der Facten und objective Darstellung entgegengetreten zu sein. Bei Betrachtung der einzelnen Werke dieses Historikers wird weiter sein Verhältniß zu seinen Vorgängern und sein immenser Fortschritt gegen sie besprochen werden, wo auch seine geschichtlichen Fundamentalansichten, die er aus seinem Studium gewonnen hat und daher überall hervortreten läßt, so wie sein politischer und religiöser Standpunct zur Sprache kommen werden. Vorausgeschickt muß noch werden, daß Thierry wissenschaftlich und philosophisch in fester

Fortentwicklung begriffen gewesen ist, und wenn wir daher unten seine Grundsätze über die von ihm gepflegte Wissenschaft, so wie über Staat und Kirche mit seinen eigenen Worten, wie sie in den Werken sich finden, anführen, so ist die Zeit zu beachten, in der er sie geäußert hat. Thierry war in seiner Jugend Schüler, Mitarbeiter, Adoptivsohn des Grafen Saint-Simon; später war es nur die Opposition gegen die Tendenzen der Restauration, was ihn veranlaßte, sich auf die Geschichte zu werfen, um für seinen Liberalismus eine historische Grundlage zu gewinnen und die Forderungen seiner Partei als ein altes Recht zu erweisen, das durch lange Jahrhunderte feudaler Unterdrückung zurückgedrängt worden sei; nun gewann er das Studium selbst lieb und trieb es, statt um des äußern Zweckes willen, in rein wissenschaftlicher Absicht („so suchte der Sohn des Ris verlaufene Eselinnen und fand ein Königreich“, sagt Mager); dann arbeitete er sein ganzes Leben rastlos daran, seine Ansichten immer mehr zu läutern, seine Werke von Irrthümern zu befreien, und gegen Vorwürfe, die ihm gemacht wurden, sich zu sichern. An welchem Punkte der Entwicklung der seit dreißig Jahren blinde und fast völlig gelähmte Historiker bis zu seinem Tode innerlich angelangt ist, läßt sich noch nicht sagen. Man hat in der letzten Zeit viel von seiner gänzlichen Bekehrung gesprochen, und von dem Geist der Verbesserungen, die er für seine „Geschichte der Eroberung Englands durch die Normannen“, welche er seit dem ersten Erscheinen schon so oft gewissenhaft revidirt hat, unternommen hätte. Es ist Thatsache, daß in der letzten Periode seines Lebens Thierry sich den Grundsätzen der katholischen Kirche mehr zugewandt hat; ebenso daß er, von den lebhaften Angriffen der religiösen Schriftsteller gedrängt, durch eine genaue Revision seiner Schriften dem, was an den ihm gemachten Vorwürfen Wahres war, Recht wiederfahren lassen wollte. Die Veröffentlichung der Correcturen wird interessante Aufschlüsse in dieser Hinsicht gewähren. Das Streben nach Wahrheit hat Thierry sein Leben hindurch ausgezeichnet; immer weiter zu forschen, war ihm Bedürfniß. An diesen Werken, die Frankreich und das Ausland als Muster der Geschichtschreibung aufgenommen hatten, sah er Flecken, die er um jeden Preis zu tilgen suchte. Die Durchsicht derselben, woran er sich zu diesem Zwecke in der letzten Zeit machte, um noch die tiefere Einsicht zu benutzen, die Alter, Erfahrung und fortwährende Studien seinem Geiste verliehen, rief seine letzten Kräfte auf. Die Polemik hatte ihn in jener „Geschichte der Eroberung“ zu Irrthümern und Uebertreibungen verleitet: später eines Bessern belehrt, hat er nicht aufgehört, strenger Wahrheit und unparteiischer Geschichtschreibung auch in diesem Werke seine Huldigung zu bringen.

Seit 1817, seit der Auflösung seines Verhältnisses mit Saint-Simon,

widmete sich Thierry ganz und gar der Redaction des von Conte und Dunoyer gegründeten *Censeur Européen*. Auf Seiten des Liberalismus im Kampfe gegen das restaurirte Königthum, hielt er in dieser Zeitschrift die Idee seines spätern Lebens aufrecht, die Rehabilitation der Besiegten gegen die Unterdrücker, des Volkes gegen die feudalen Gewalten. Als der *Censeur* unterdrückt war, wurde der *Courrier français* das Feld seiner Wirksamkeit. Er lieferte eine Reihe von Briefen, welche die herrschende Weise, den Ursprung der französischen Nation und die ersten Zeiten ihrer Geschichte aufzufassen, einer Kritik unterwarfen. Historiker wie Velly und Anquetil wurden des falschen Lichtes überführt, in dem sie die Eroberer des römischen Galliens und die Niederlassung der Germanen dargestellt hatten. Die zehn im Jahre 1820 dort veröffentlichten Briefe wurden 1827, um fünfzehn vermehrt, unter dem Titel edirt: *Lettres sur l'histoire de France, pour servir d'introduction à l'étude de cette histoire*. Andere Artikel aus dem *Courrier*, so wie das Beste aus dem *Censeur*, wurden 1835 herausgegeben als *Dix ans d'études historiques*. Diese Sammlung ist merkwürdig. Sie zeigt, so zu sagen, das Herumtappen eines Jünglings, der neue Bahnen zu brechen sucht, und der allmählig durch ausdauerndes Studium der Thatfachen zum wissenschaftlichen Standpunct vordringt. Doch wir bleiben bei jenen Briefen stehen. Im Vorworte der Sammlung erzählt der Verfasser, daß er im Jahre 1817, von dem Wunsche beseelt, zum Triumphe der constitutionellen Grundsätze seinerseits beizutragen, in der Geschichte nach Beweisen und Argumenten suchte, die seine politische Ueberzeugung stützen sollten. Indem er mit jugendlicher Begeisterung sich diesem Studium hingeeben, habe er bald die Geschichte um ihrer selbst willen lieb gewonnen, als Bild der Vergangenheit, und unbekümmert um die für die Gegenwart daraus zu gewinnenden Inductionen: besonders da lebhaft angezogen und gefesselt, wo eine Person oder ein Ereigniß locale Färbung bot, hätte er die modernen Geschichtswerke bald mit den alten Chroniken vertauscht, und nun die unter den conventionellen Phrasen und dem pomphaften Styl der neuern Geschichtschreiber erstickte Wahrheit gefunden. Alles, was er vorher aus der Geschichte gläubig aufgenommen, mußte nun erst total verlernt, und eine systematische Skepsis an allen Uevertieferungen seiner ersten Lehrer geübt werden. Aus der Periode dieser Auflehnung, im Jahre 1820, seien die Briefe an den *Courrier français* hervorgegangen. Die Geschichtswerke von Velly und Anquetil galten damals als sehr instructiv; und wollte man etwas ganz Besonderes citiren, so sprach man von den *Observations* von Mably und von dem *Abrégé* von Thourret. Die *Histoire des Français* von de Sismondi, die *Essais sur l'Histoire de France*

von Guizot, und die *Histoire des ducs de Bourgogne* von de Barante waren noch nicht erschienen, und so fühlte sich Thierry in seinem Rechte, wenn er behauptete, daß alle modernen Historiker die Ereignisse des Mittelalters im falschen Lichte darstellten. Gibt es, so sagt er unter anderm in demselben Vorwort, ein geometrisches Axiom, das allgemeiner angenommen ist, als diese beiden Sätze: Clodwig hat die französische Monarchie gegründet; Ludwig der Dicke hat die Communen frei gemacht? Und doch können beide den Thatsachen gegenüber, so wie diese aus den gleichzeitigen Zeugnissen hervortreten, nicht sich halten. Aber was in so vielen Büchern steht, was so viele Lehrer lehren, - so viele Schüler nachbeten, erhält Gesetzeskraft und hat Gültigkeit trotz der Thatsachen.

Der zweiten Auflage, in welcher die zehn Briefe vom Jahre 1820 nach Form und Inhalt eine große Abänderung erfahren haben, geht eine Notiz voran, welche die Orthographie der Eigennamen betrifft. Um auch in dieser Beziehung treu zu sein, hat Thierry die Namen ihrer spätern französischen Form entkleidet und sie in die ursprüngliche zurückversetzt; er schreibt Chlodowig statt Clovis u. dgl. Der erste Brief behandelt als Thema *Sur le besoin d'une Histoire de France, et le principal défaut de celles qui existent*. Gibt es, lautet darin eine Stelle, eine Geschichte Frankreichs, die die Ideen, die Vorstellungen, die Sitten derjenigen, von denen der Name, den wir führen, auf uns vererbt, und deren Schicksal das unserige vorbereitet hat, treu reproducirt? Ich bestreite es. Das Studium unserer Antiquitäten hat mir das Gegentheil bewiesen, und die wahre Nationalgeschichte, eine solche, die populär zu werden verdiente, ist noch im Staube der alten Chroniken vergraben. Die ungenauen, unwahren und farblosen Compilationen, die man mit dem Titel einer Geschichte Frankreichs ziert, werden immer wieder abgedruckt. In diesen pomphaften Darstellungen füllt nur eine kleine Zahl privilegirter Personen die historische Bühne aus, und die ganze Masse der Nation verschwindet hinter den Hofmänteln. Unsere Provinzen, unsere Städte, alles was jeder in seinem Herzen als nächstes Vaterland erfaßt, sollte in jedem Jahrhundert seiner Existenz dargestellt werden, und statt dessen begegnen wir überall nur den Hausannalen der herrschenden Familie, hören von Geburten, Verheirathungen, Todesfällen, Palastintriquen, von Kriegen, die einer wie der andere aussehen, und deren Detail falsch wiedergegeben ist oder jedes pittoresken Lebens und Charakters baar ist. So etwa lautet Thierry's Raisonnement. Er will die Bühne der Geschichte anders ausgefüllt sehen, und hat sie factisch in seinen spätern Werken mit andern Wesen, als früher figurirten, bevölkert. Mit Bezug hierauf sagt Rette-ment, der strenge Katholik und Royalist (warmer Anhänger der Orleans),

in seiner Histoire de la littérature française sous la restauration: L'école qui envisageait surtout l'histoire au point de vue social pouvait, sans s'en apercevoir, tomber dans un défaut analogue à celui qu'elle reprochait aux écrivains antérieurs à la révolution française, qui avaient surtout cherché dans le passé l'action de la royauté, du clergé et de la noblesse, sans s'occuper beaucoup de celle de la bourgeoisie et du peuple. Il était à craindre que le tiers, lassé de n'avoir rien été, à certaines époques, dans l'histoire, ne voulût être tout, selon le mot de Siéyes, ou que du moins les historiens qui représentaient ses idées n'appréussent quelquefois le passé à travers des préventions, des rancunes, et des passions échauffées par les luttes du présent. Weiterhin sagt derselbe Literaturhistoriker, daß Thierry, wenigstens zum Theile, an dem Fehler des Herrn von Sismondi litte, der Alles, Menschen und Dinge, auf die Ideen und Interessen der Zeit, in der er schriebe, bezöge. So wie die Historiker der alten Schule, meint er, die allgemeine Geschichte von dem Gesichtspuncte der besondern Geschichte des Königthums, der Religion, der Geistlichkeit und des Adels studirten, so betrachteten sie Sismondi und Thierry vom Gesichtspuncte der Geschichte der mittleren Classen. Diese Art der Auffassung habe zuweilen der Unparteilichkeit ihrer Eindrücke geschadet und die Richtigkeit ihres Urtheils getrübt; wenn sie Fragen zu würdigen hätten, die auf einer andern bewegenden Kraft als der, welche unsere Zeit treibe, beruhten. Wie Thierry das Verhältniß der Vergangenheit zur Gegenwart setzt, zeigt eine Stelle desselben ersten Briefes, wo er sagt, daß nous avons été précédés de loin, dans la recherche des libertés publiques, par ces bourgeois du moyen âge qui relevèrent, il y a six cents ans, les murs et la civilisation des antiques cités municipales... Il ne faut pas s'imaginer que la classe moyenne ou les classes populaires soient nées d'hier pour le patriotisme et l'énergie. Si l'on n'ose avouer ce qu'il y eut de grand et de généreux dans les insurrections qui, du XI. au XIII. siècle, couvrirent la France de communes, dans les émeutes bourgeoises et même dans les jacqueries du XIV. siècle, qu'on choisisse une époque, non plus de guerre intestine, mais d'invasion étrangère, et l'on verra qu'en fait de dévouement et d'enthousiasme, le dernier ordre de l'Etat n'est jamais resté en arrière. Folgen Belege aus der Geschichte.

Was aber unser Historiker, nächst dem Verdrängen der Nation und des dritten Standes von der Bühne der Geschichte, besonders schmerzlich kritisiert, ist in den frühern Darstellungen der Mangel de la vie, de la couleur, de la vérité locale. Der Adel und das Königthum selbst, trotz

des Ehrenlages, den sie in den Annalen einnehmen, sind in dieser Beziehung nicht besser daran als der dritte Stand. Der individuellen Schilderung der Personen, der mannigfaltigen Darstellung der Charaktere und Epochen hat man für die Fürsten und die Großen der Vergangenheit einen gewissen abstracten Typus der Würde und des Heldenthums substituirt. Von Clodwig bis zu Ludwig XVI. trägt keine Königsgehalt in den modernen Geschichtswerken das, was man *l'air de vie* nennen kann. Es sind farblose Schatten, die man kaum von einander unterscheidet. Die *grands princes*, und besonders die *hons princes* werden, welcher Dynastie sie auch angehören mögen, immer in ähnlichen Ausdrücken gepriesen Vier oder fünf kaum, die man opfert, und die der Tadel, den man auf sie wirft, wenigstens etwas charakterisirt, unterbrechen allein diese ermüdende Monotonie. Es ist, als wenn immer derselbe Mensch erscheint, und als wenn, durch eine Art Metempsychose, dieselbe Seele beim Regierungswechsel aus einem Körper in den andern übergegangen ist. Nicht nur findet man jene Verschiedenheit der Naturbestimmtheit nicht wieder, die unter tausend Formen und tausend Nuancen das Individuum so scharf vom Individuum trennt, sondern selbst die politischen Charaktere sind nicht nach dem Unterschiede der Zeiten und den Sitten jeder Epoche classificirt. Der rein germanische und der gallo-fränkische König der ersten Dynastie, der fränkisch-deutsche Kaiser der zweiten, der König von Ile-de-France in der Zeit des ausgebildeten Lehnswesens, und alle die zahlreichen Typen, welche die königliche Auctorität vom Lehnswesen an bis auf unsere Tage angenommen hat, werden durcheinandergeworfen und in dieser Verwirrung auf gleiche Weise alterirt.

Der zweite Brief hat zum Thema: *Sur la fausse couleur donnée aux premiers temps de l'histoire de France, et la fausseté de la méthode suivie par les historiens modernes*. Der dritte: *Sur l'histoire de France de Velly*; der vierte: *Sur les Histoires de France de Mézeray, Daniel et Anquetil*, der fünfte: *Sur les différentes manières d'écrire l'histoire, en usage depuis le XV. siècle*. Die übrigen Briefe stellen einzelne Gegenstände der mittelalterlichen Geschichte dar, besonders der einzelnen Communen. Aus dem dritten möge ein köstliches Beispiel früherer Historiographie hier noch Platz finden. Gregor von Tours erzählt: „Hilderik, der über die Franken herrschte und sehr ausschweifend lebte, fing an *silias eorum stuprose detrahere*; die Franken, empört darüber, setzten ihn ab, und da er benachrichtigt wurde, daß man ihn tödten wolle, ging er nach Thüringen.“ Diese kurze Notiz gibt Velly so wieder: *Childéric fut un prince à grandes aventures ... c'était l'homme le mieux fait de son royaume. Il avait de l'esprit, du*

courage; mais, **né avec un coeur tendre** (Gregor sagt: cum esset nimia in luxuria dissolutus), il s'abandonnait trop à l'amour (soll jeneß stuprose detrahere ausdrücken): ce fut la cause de sa perte. Les seigneurs français, aussi sensibles à l'outrage que leurs femmes l'avaient été aux charmes de ce prince, se liguèrent pour le détrôner. Contraint de céder à leur fureur, il se retira en Allemagne. . .

Schon im Censeur hatte Thierry behauptet, daß alle Revolutionen Englands, bis in die neuesten Zeiten, in der normannischen Eroberung ihren Ursprung hätten und durch den Kampf der Sieger und der Besiegten ihre Erklärung fänden. Später schien ihm dieß System, das er bis zum Paradoxen getrieben hatte, würdig, innerhalb gewisser Schranken die Grundlage einer großen historischen Composition zu werden. Er machte sich ohne Säumen an die Arbeit, durchstöberte die Bibliotheken, häufte die Materialien, und gab dann mit seinem Künstlertalent dem gesammelten Stoffe eine Form. Im Jahr 1825 konnte er seine *Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands* erscheinen lassen. Wir entnehmen der Einleitung, als dem geschichtlichen Glaubensbekenntniß des Verfassers, einzelne Stellen, um dadurch das gefeierte Werk zu charakterisiren. Wir halten uns absichtlich an die erste Auflage, und bemerken dieß ausdrücklich. Seitdem ist das Werk fortwährend der Gegenstand strenger Durchsicht und genauer Correctur von Seiten des Verfassers gewesen. Thierry geht von dem Unterschiede und feindlichen Gegensatz der Racen aus und leitet aus diesem einzelnen Momente die historischen Thatfachen ab. Il n'est presque pas un seul Etat, sagt er, qui ne présente encore des traces vivantes de la diversité des races d'hommes qui, à la longue, se sont agrégées sur son territoire. Cette variété de races se montre sous différents aspects. Tantôt une complète séparation d'idiomes, de traditions locales, de sentiments politiques, et une sorte d'hostilité instinctive distingue, de la grande masse nationale, la population de certains cantons peu étendus; tantôt une simple différence de dialecte, ou même d'accentuation, marque, quoique d'une manière plus faible, la limite des établissements fondés par des peuples d'origine diverse, et long-temps séparés par de profondes inimitiés. Plus on se reporte en arrière, plus on trouve ces variétés de races prononcées; on aperçoit clairement l'existence de plusieurs peuples dans l'enceinte géographique qui porte le nom d'un seul: à la place des patois provinciaux, on rencontre des langues complètes et régulières; et ce qui semblait uniquement défaut de civilisation et résistance aux lumières, prend,

dans le passé, l'aspect de mœurs original et d'un attachement patriotique à d'anciennes institutions. Weiterhin: Les classes supérieures et inférieures qui s'observent aujourd'hui, et luttent ensemble pour des systèmes d'idées ou de gouvernement, ne sont autres, dans plusieurs pays, que les peuples conquérants et les peuples asservis d'une époque antérieure. Ainsi l'épée de la conquête, en renouvelant la face de l'Europe et la distribution de ses habitants en nations différentes, a laissé sa vieille empreinte sur chaque nation, créée par le mélange de plusieurs races. La race des envahisseurs est restée une classe privilégiée . . . la race envahie, dépouillée de la propriété du sol . . . a fondé une autre association à côté de l'association militaire des conquérants. Demnach hat sich nun Thierry in seinem Buche die Aufgabe gestellt, den nationalen Kampf zu zeigen, der der Eroberung Englands durch die Normannen folgte, das feindselige Verhältniß zweier auf einem Boden vereinigten Völker in den Erscheinungen aufzudecken, welche die Geschichte nach der Eroberung füllten, bis endlich ein Volk, eine Sprache, eine Gesetzgebung sich bildete. Geht man, so sagt Thierry, von dem Gegensatz der beiden Racen in England aus, der auch nach der Unterjochung der Sachsen noch Jahrhunderte sich erhielt, so gewinnen nicht nur viele unbemerkte oder bei Seite geschobene Thatfachen eine große Wichtigkeit, sondern auch berühmte Ereignisse bekommen eine neue Physiognomie und Bedeutung. Der lange Streit Heinrichs II. und des Erzbischofs Thomas Becket ist eines dieser Ereignisse. Wenn in der Darstellung dieses Kampfes die „philosophischen“ Historiker gegen den schwächern und unglücklicheren der beiden Gegner Partei genommen haben, so hat das in dem falschen Standpuncte, von dem aus sie den Kampf betrachtet haben, und in der Unkenntniß aller Elemente, die den gegenseitigen Haß der beiden Gegner bildeten, seinen Grund.

Die Geschichte der Eroberung Englands hat für Thierry nur die Bedeutung einer Exemplification. An einem speciellen Falle soll die Wahrheit eines Princips nachgewiesen werden. Ob Thierry, während frühere Historiker das Moment des entgegengesetzten Ursprungs in den Mischvölkern zu wenig berücksichtigt haben, diesem Momente eine zu große Wichtigkeit beigelegt hat, soll hier nicht weiter untersucht werden. Es ist ihm vorgeworfen, daß sein ethnographischer Gesichtspunct, seine Freude an Erforschung der Racenunterschiede ihn darin zu weit gehen lasse, daß er den Zeitpunkt, wo die Verschmelzung und Neutralisation wirklich vollbracht war, wo also für die Ereignisse neue Ursachen gefunden werden müssen, zu weit hinauschiebe. Wenn man, wie z. B. auch Guizot, in der französischen Revolution nur einen Kampf der Eroberer und der

Eroberten sieht, so ist das eine Uebertreibung eines Princip's, das gehörig beschränkt große Wichtigkeit hat, und durch dessen Anwendung Thierry über manches früher unerklärt gebliebene historische Ereigniß ein überraschendes Licht verbreitet hat. Auch Gervinus in seinem neuesten großen Geschichtswerke meint, wo er von der heutigen französischen Nation spricht, daß der erste Grund der so frappanten Contraste in der unverföhnlichen Natur der verschiedenen Racen, die in Frankreich unter eine zu strenge Einheit gepreßt wären, läge. Sicherlich aber kann man die Spur des Racenunterschiedes über den Albigenerkrieg hinaus nicht verfolgen. Mager (Geschichte der französischen Nationallitteratur) polemisiert besonders gegen diejenige Consequenz jenes Princip's, wonach die Geschichte einer Race für eigentliche und wahre Geschichte zu halten ist, da doch die Geschichte erst mit dem Staate beginne. Die Voraussetzung, sagt er, alle Ereignisse in der englischen und französischen Geschichte rührten von der fortwirkenden Feindschaft der gewaltsam zusammengebrachten Völker-elemente her, führe dazu, die Geschichte, nicht eines Volkes und seines Landes, etwa der Franzosen und Engländer, sondern einer Race schreiben zu wollen, was nur bis auf einen gewissen Punct möglich ist. Was die Geschichte zusammengefügt hat, das sollen wir nicht scheiden wollen. Für die Thierry (Amédée und Augustin) sind die Iberer, die Celten, die Angelsachsen u. s. w. oder richtiger gesagt, der Celte, indem sie den Volksstamm als Ein Individuum betrachten, das eigentliche Object der Geschichtschreibung, und da sie sich nicht immer auf Quellen stützen können, so gilt es, hypothetisch aus spätern Concretionen das celtische Element heraus zu erkennen.

Es wurde vorhin gesagt, für Thierry habe die Geschichte der Eroberung Englands die Bedeutung einer Exemplification. Dieß gilt noch in einem andern Sinne als dem angegebenen. Thierry hat nämlich in dieser Eroberung zunächst die Geschichte des Factums, dann aber auch eine Formel für alle frühern Ereignisse ähnlicher Art geben wollen. Er will in seinem Buche die ideale Geschichte aller Barbareneinfälle geben. *La conquête de l'Angleterre*, sagt er, *est la dernière conquête territoriale qui se soit opérée dans la partie occidentale de l'Europe. Depuis lors, il n'y a plus eu que des conquêtes politiques, différentes de celles des barbares qui se transportaient en familles sur le territoire envahi, se le partageaient par tête, et ne laissaient aux vaincus que la vie, sous la condition de travailler et de rester paisibles. Cette invasion ayant eu lieu dans un temps plus rapproché de nous que celles des populations germaniques qui, au cinquième siècle, démembrèrent l'empire Romain, nous possédons, sur tous les faits qui s'y*

rapportent, des documents bien plus nombreux. Ils sont même assez complets pour donner une juste idée de ce qu'était la conquête au moyen âge, pour montrer comment elle s'exécutait et se maintenait, quel genre de spoliations et de souffrances elle faisait subir aux vaincus, et quels moyens employaient ceux-ci pour réagir contre leurs envahisseurs.

Die Histoire de la Conquête wird endlich durch folgendes Raisonnement charakterisirt. Es läßt das Werk als Manifest gegen die katholische Kirche erscheinen, und der bezeichnete Gesichtspunct hat dem Verfasser scharfe Kritik zugezogen. Doch ist das auch ein Punct, in dem seit 1825 derselbe am meisten von der ursprünglichen Auffassung abgelaufen hat. Ein gründliches Studium der politischen Erscheinungen, die die Eroberungen im Mittelalter begleiteten, und die Beobachtung der Rolle, welche dabei die Religion spielte, hätten ihn, so lesen wir in der Einleitung, zu einer neuen Auffassungsweise der Fortschritte der päpstlichen Gewalt und der katholischen Einheit geführt. „Die Geschichtschreiber haben diese Macht immer als eine solche dargestellt, die sich einzig durch geistigen Einfluß ausbreitete und durch die Ueberzeugung Eroberungen machte. Es steht aber fest, daß ihre Eroberungen, eben so wie alle andern, durch die gewöhnlichen Mittel, nämlich Mittel materieller Art, zu Stande gekommen sind. Wenn die Päpste nicht persönlich militärische Expeditionen unternommen haben, so haben sie sich an fast alle großen Invasionen angeschlossen und an dem Werke selbst noch heidnischer Eroberer Theil genommen. Erst die Zerstörung der unabhängigen Kirchen, die im christlichen Europa vor sich ging, zugleich mit der der freien Nationen, hat der Bezeichnung „allgemeine Kirche“, welche die römische Kirche sich beilegte, längst ehe sie ihr zukam, Realität verschafft. Vom fünften bis zum dreizehnten Jahrhundert hat es keine einzige Eroberung gegeben, die nicht dem römischen Hofe ebenso genützt hätte, wie denen, die sie mit dem Schwerte vollbracht hatten.“ Dieser noch unbeachtete Gesichtspunct der Geschichte des Mittelalters habe ihn (Thierry), rücksichtlich der verschiedenen Nationalkirchen, welche von Rom legerisch und schismatisch genannt seien, zu derselben Art von Interesse und Sympathie, die er hinsichtlich der Nationen selbst gehabt, geführt. Ein Motiv mehr wäre gewesen, daß die meisten dieser Kirchen, deren Lehre und Cultus allmählig abgeschafft, sich zu einem Christenthum bekannten plus pur, plus ardent, et surtout plus désintéressé que celui du clergé romain.

Im Jahre 1840 erschienen von Thierry die Récits des temps mérovingiens. Das Buch besteht aus zwei ganz verschiedenen Theilen, aus Betrachtungen über die Geschichte Frankreichs, und aus Episoden

der Geschichte der merovingischen Epoche, bei denen die Chronik des Gregor von Tours als Basis dient. Wenn man den geistigen Proceß Frankreichs verfolgt, den es seit dem vorigen Jahrhundert durchgemacht hat, und dem Umschwung nachgeht, der in der Poesie den Romanticismus gegen den Classicismus, in der Philosophie ein tieferes Studium gegen die Weisheit der Encyclopädisten, in der Historiographie die Forschungen eines Thierry gegen die lügenhafte Rhetorik eines Bellu gekehrt hat, so stößt man im Anfange unsers Jahrhunderts auf eine kleine Zahl mächtiger Geister, die die Vorläufer und Bahnbrecher des neuen Lebens und Denkens in Frankreich genannt werden können. Unter diesen nimmt Chateaubriand den ersten Rang ein. Auch in der Geschichtsschreibung bildet ein Werk von ihm den Wendepunct, und die Geschichte der französischen Historiographie dieses Jahrhunderts kann nicht anders als von den Martyrs ausgehen. Einer der Hauptrestauratoren der Geschichte, Thierry selbst, schöpfte aus diesem Buche die erste Begeisterung für die ältesten Zeiten seiner Nation und für eine lebendige anschauliche Darstellung derselben. Er erzählt in der Vorrede zu jenen Récits den gewaltigen Eindruck und den unbeschreiblichen Reiz, mit dem das Buch auf ihn gewirkt habe, als er es 1810, auf dem Gymnasium zu Blois, zum ersten Male las. Alles, was er bis dahin von der ältesten Geschichte Frankreichs kannte, war die Stelle aus dem in der Schule gebrauchten Leitsaden: „die Franken oder Franzosen, schon Herrn von Tournay und der Ufer der Schelde, hatten sich bis zur Somme ausgedehnt . . . Clodwig, Sohn des Königs Chilberik, bestieg den Thron 481, und befestigte durch seine Siege die Grundlage der französischen Monarchie.“ Franzosen, Thron, Monarchie: das war für ihn der Anfang und das Ende, der Inhalt und die Form der alten Geschichte. Er hatte keine Ahnung von den Franken des Herrn von Chateaubriand gehabt, diesen furchtbaren Franken parés de la dépouille des ours, des veaux marins, des urochs et des sangliers, von diesem Lager retranché avec des bateaux de cuir et des chariots attelés de grands boeufs, von dieser im Dreieck aufgestellten Armee où l'on ne distinguait qu'une forêt de framées, des peaux de bêtes et des corps demi-nus. Diese Begeisterung war vielleicht für seinen künftigen Beruf entscheidend; er hatte freilich noch kein deutliches Bewußtsein von dem, was sich in ihm zutrug; seine Aufmerksamkeit verweilte dabei nicht; er vergaß es selbst mehrere Jahre; aber als er später nach vielem Herumtappen auf das Studium der Geschichte verfiel, trat jener Tag, wo er die Martyrs verschlungen, und wo er ein Unwohlsein vorgeschützt, um nicht mit spaziren geführt zu werden, mit den geringsten Einzelheiten lebhaft vor seine Seele. Und in der Grün-

nerung daran, in dem Gedanken an Chateaubriand, auf den er den Vers anwendet, den Dante von Virgil gebraucht: *tu duca, tu signore, tu maestro*, hat Thierry seine *Récits* dreißig Jahre nach der Lectüre der *Martyrs* geschrieben. Der eigenthümliche Charakter der Zeit, die er darin schildert, wird in einen Antagonismus der Racen gesetzt, der nicht mehr vollständig, hervorspringend, scharf, sondern durch eine Menge von gegenseitigen Accommodationen, die aus der Gemeinsamkeit des bewohnten Bodens entsprangen, gemildert ist. Den historischen Personen hat der Verfasser Realität und Leben zu verleihen gesucht. Um den historischen Gedanken, unter dessen Einfluß er die *Récits* verfaßt, vollständig verständlich und durchweg klar zu machen, hat er eine Dissertation vorausgeschickt. Er wollte zeigen, welche Beziehung diese detaillirten Erzählungen aus einer so fernern Zeit zu dem Ganzen seiner Vorstellungen über die Grundlage und den Zusammenhang der französischen Geschichte hätten. Um seinen Gesichtspunct genau zu fixiren, hat er die verschiedenen historischen Systeme, die nach oder neben einander, von dem Wiederaufblühen der Wissenschaften bis zur Gegenwart geherrscht haben, geprüft, dann den gegenwärtigen Zustand der Wissenschaft betrachtet. Diese Untersuchungen sind zu einem besondern Werke angeschwollen, unter dem Titel: *Considérations sur l'histoire de France*. Wie die *Lettres sur l'histoire de France* die Kritik der *histoire narrative* bilden, so sind diese *considérations* gegen die Schriften gerichtet, deren Gegenstand oder Anspruch es ist, die Philosophie, die Politik, den Geist, den innersten Sinn, die Grundlage der Geschichte zu geben. Enfin, so schließt der Verfasser das Vorwort zu den *considérations*, *dans tout le cours de cet écrit, je me suis appliqué à faire sortir de la théorie de l'histoire de France les règles politiques qu'elle renferme. La politique de la raison est sans doute la plus haute et la plus digne d'être obéie, mais on peut aisément s'y méprendre et suivre, à sa place, l'entraînement des passions, ou l'entêtement de ses préjugés; la politique de l'histoire (j'entend de l'histoire bien comprise) est moins absolue, moins tranchante, mais plus sûre. Depuis un demi-siècle nous nous laissons ballotter sans relâche par le vent des idées; le temps serait venu d'asseoir nos convictions sur une base non-seulement logique, mais encore historique, de ne plus nous en tenir, hommes de théorie, à la raison pure de l'assemblée constituante, ou hommes de pratique, à l'expérience d'hier.*

Wir kommen zum letzten Werke unsers Historikers, nämlich zu dem berühmten *Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du Tiers Etat*, 1853. Dasselbe war bereits, einige Verbesserungen und Zusätze

abgerechnet, 1850 mit dem ersten Bande des *Recueil des monuments inédits de l'histoire du Tiers Etat* erschienen, als introduction dazu. Mit dieser Sammlung von unedirten Monumenten der Geschichte des Tiers Etat war bereits 1836 Thierry von Guizot, damals Unterrichtsminister, beauftragt; unvorgesehene Schwierigkeiten und der Gesundheitszustand verzögerten das Erscheinen bis 1850. Der besondere Abdruck des *Essai* enthält zugleich *Tableau de l'ancienne France municipale*, das die Vorrede des zweiten Bandes des *Recueil* bildet, seiner *Monographie de la constitution communale d'Amiens*; aus dem ersten Bande des *Recueil*. Die Geschichte des Tiers Etat hebt vor der Epoche an, wo der Name in der Geschichte des Landes erscheint; ihr Ausgangspunkt ist die in Gallien durch die germanische Eroberung bewirkte Umwälzung. In dieser Zeit sucht sie die Ahnen oder die Repräsentanten jener Masse von Menschen auf, welche die Sprache der Feudalzeiten mit dem gemeinsamen Namen *la roture* taufte. Vom sechsten bis zum zwölften Jahrhundert geht die Geschichte dem Schicksal dieser Menschen nach, die unter den allgemeinen Umbildungen der Gesellschaft auf der einen Seite ebenso sehr im Verfall begriffen sind, als auf der andern im Fortschritt; dann trifft sie auf ein weiteres Feld, auf ein ihr mehr angehöriges Gebiet, nämlich in der großen Periode der Wiedergeburt der freien Municipalitäten und der Reconstitution der königlichen Gewalt. Von da setzt sie ihren einfach und regelmäßig gewordenen Weg fort durch die Periode der Ständemonarchie und die der reinen Monarchie, bis zu den Reichständen von 1789.

Wir haben uns absichtlich etwas lange bei Thierry aufgehalten. Es ist kein Bedenken getragen worden, auch solche Punkte zu berühren und hervorzuheben, woran man zuerst Anstoß nehmen muß, wenn man Einzelnes von ihm in die Schule einführen will. Seine Eroberung Englands und seine merovingischen Erzählungen müssen wir, wenn auch nicht ganz, lesen und durch Ausgaben den Schulen zugänglich machen, wenn wir überhaupt Stoff für die Lectüre haben wollen, der Guillaume Tell und Numa Pompilius von Florian, die *Henriade* von Voltaire und ähnliche Sachen auf der einen Seite, die Erzeugnisse eines Scribe auf der andern durch Gedieneres ersetzt. Wir dürfen erstlich, das sei gegen etwaige Bedenken bemerkt, nicht den Maßstab der wissenschaftlichen Kritik einseitig anlegen, wo es sich um bildende Schullectüre handelt. Wie das Lob derselben noch nicht Grund genug, einen Autor in die Classe zu bringen, so darf der Angriff nicht davon abschrecken, sobald didaktische Rücksichten das Uebergewicht haben. Sonst würden, wie schon oben bei einer andern Gelegenheit bemerkt wurde, Virgil, Plinius u. s. w.

von unserm Lectionsplan gestrichen. Was ferner gegen Thierry vorgebracht ist, geht zum Theil von einem ultramontanen Katholicismus aus, mit dem wir nichts zu schaffen haben. Thierry hat einmal gesagt, daß manche *Réfer* professaient un christianisme plus pur, plus ardent, et surtout plus désintéressé que celui du clergé romain, und das hat man ihm sehr übel genommen. Er hat, wie oben gezeigt, an der Vervollkommenung seiner „Eroberung“ fortwährend gearbeitet, und sie von allen Irrthümern zu befreien gesucht, die ursprünglich politische und religiöse Anschauung hatte erzeugen können. Er ist zu immer größerer Objectivität gelangt. Und was für eine historische Studie macht der Schüler, der sich in die „Eroberung“ oder in die „Merovingischen Erzählungen“ versenkt! Ein Jahrhundert eines einzelnen, in der Geschichte einen Vorrang einnehmenden Volkes speciell, im Detail, in concreter Erscheinung kennen lernen: das ist der wahre Geschichtsunterricht. Der Zweck des Geschichtsunterrichts kann nicht die Anschauung von einer Entwicklung des Menschengeschlechts sein, ja kaum die Erkenntniß der Entwicklung des eigenen Volkes, sondern nur die möglichst lebendige Anschauung des Individuellen in demselben. Ein bestimmter kürzerer oder längerer Zeitabschnitt nach allen Beziehungen betrachtet, ist wichtiger als der so lange Faden der Geschichte, an welchem der Schüler die ihm eben nur dem Namen nach bekannten Thatfachen aufreißt. Je kleiner und enger der Kreis, desto reicheres Material, desto mehr die Möglichkeit zur geistigen Durchdringung.* Bei Thierry muß noch die Kunst der Composition hervorgehoben werden, die unwiderstehlich fesselt. Sein Werk hat durch seine Methode ein episch-dramatisches Leben und einen Duft von Gegenwärtigkeit gewonnen, die ihre Wirkung auf den studirenden Jüngling nicht verfehlen können und seinem Geschmacke die Richtung auf das Classische geben müssen.

Als Thierry seine *Lettres* herausgab, sagte er, daß damals, als sie für den *Courrier* geschrieben, die Geschichte der Franzosen von Sismondi, die *Essais* über die Geschichte Frankreichs von Guizot, und die Geschichte der Herzöge von Burgund von Barante noch nicht erschienen waren. Er sagt: M. de Sismondi pour la science des faits, M. Guizot pour l'étendue et la finesse des aperçus, M. de Barante pour la vérité du récit, ont ouvert une nouvelle route: ce qu'il y a de mieux à faire, c'est d'y marcher à leur suite. Die drei citirten Werke erschienen in der Zeit zwischen der ersten Abfassung der Briefe (1820) und der *Histoire de la conquête* (1825), und Thierry verdankt ihnen, wenigstens dem von Guizot, daß seine Geschichte der Eroberung das Publi-

* Scheibert, Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule S. 124

cum vorbereitet fand. Barante soll uns zunächst beschäftigen. Sein Hauptwerk, welches seinen litterarischen Ruhm begründet hat, und das schon öfters genannt ist, erschien 1824. Sein System, worüber 1842 eine eigene Schrift von Rougarède de Fayet erschien, ist in der *Préface* jenes Werkes weitläufig auseinandergesetzt. Wir geben dieselbe im Auszuge: Die französischen Geschichtschreiber haben die nach den Urkunden abgefaßten und compilirten Erzählungen nicht immer anziehend zu machen verstanden. Gleichwohl findet man in diesen Urkunden selbst, in diesen einfachen Zeugnissen der vergangenen Zeiten, einen unbeschreiblichen Zauber. In den lebensvollen Darstellungen bringt der Erzähler, von dem Bedürfnis getrieben, sich auf die Bühne zu bringen, zugleich alles vor, was ihn umgibt, und gibt den Facten, die er berichtet, und den Personen, die er vorstellt, eine dramatische Physiognomie. Der eigenthümliche Charakter der französischen Erzähler besteht noch in einer Art ungezwungener Bewegung, einem naiven und scharfen Tone, der aus der bloßen Erzählung, und aus der ihr gegebenen Färbung eine Art Urtheil hervortreten läßt, das den Verfasser als erhaben über das, was er erzählt, und gleichsam vom Schauspiel, dem er beigewohnt hat, belustigt zeigt. Von den *Fabliaux* und den Chroniken bis zu La Fontaine und Hamilton trägt die französische Litteratur dieses Gepräge. Die Komödie eines Molière wurzelt darin. So ist jede Nation bestimmt, ein ihr eigenthümlich zukommendes Merkmal, das sich als von der Natur verliehen erkennen läßt und von jedem fremden Einflusse unabhängig ist, aus sich zu schaffen und zu bewahren. Urtheilen und erzählen zugleich; alle Gaben der Einbildungskraft in dem treuen Gemälde der Wahrheit offenbaren; an allem was Leben und Fluß hat, Gefallen finden; dem Leser, wie sich selbst, unbeschränkte Freiheit in Tadel und in der Billigung lassen; eine gewisse milde Ironie mit einem unparteiischen Wohlwollen verbinden: das sind die Hauptzüge der französischen Erzählung.

Wenn man aber diese ursprünglichen Darstellungen und die gleichzeitigen Berichte als bloße Materialien ansieht, aus denen das eigentliche Geschichtswerk erst entstehen soll, so hat das seine Richtigkeit. Studirt man die Vergangenheit, so will man nicht bloß das vorübergehende, flüchtige Vergnügen einer mehr oder weniger lebendigen Erzählung haben; man liebt das Zeugnis des Wahren nicht in demselben Geiste wie die mehr oder weniger natürlichen Scenen eines Romans; man sucht dort eine gründliche, sichere Belehrung, eine vollständige Kenntniß der Dinge, moralische Lehren, politische Rathschläge, Vergleichen mit der Gegenwart. Das eben alles erkennt man durch den Zauber der ursprünglichen Erzählungen nicht immer hindurch. Die Kenntniß der allgemeinen That-

sachen wird vom Zeugen nicht an den Tag gelegt. Er erzählt uns nur, was er gethan, und was sich im Bereiche seines Blickes befunden hat. Der Soldat, der den Bericht eines Kampfes gibt, mag alles, was vor seinen Augen sich zugetragen hat, wohl wissen. Wir erfahren von ihm eine Episode vom Kampfplatze; seine Eindrücke und seine Sprache sind uns ein Kennzeichen des Geistes und der Zusammensetzung der Armee, der Sitten der Zeit, der Art des Krieges, aber er weiß nicht und kann nicht wissen den allgemeinen Plan der Schlacht. Das Weitere, die genauern Umstände, die Ursachen gehen über die Tragweite seines Auges und seines Geistes hinaus. So verhält es sich mit den alten Erzählern. Gleichsam die Gemeinen auf dem großen Schlachtfelde der Welt, kennen sie den Kampf im Ganzen nicht. Zu ihrer Zeit, auf dieser Stufe der Cultur, gab es der allgemeinen Ideen wenige, geringe Publicität, unvollkommene Communicationen unter den Menschen. Ueberdies hat man von dem, was man täglich sieht, einen Eindruck? bemerkt man es? und gerade das ist für die Nachwelt von Wichtigkeit. Man muß außerhalb des Gemäldes stehen, um gehörig die hervorspringenden und charakteristischen Punkte zu erkennen. Der gleichzeitige Erzähler hat auch nicht nöthig, den Stand der Dinge zu erklären. Die Gesetze, welche das Land regieren, die Sitten der Zeit, die relative Lage der Individuen, der Grad der Entwicklung, den Reichthum, Handel, Industrie, Bildung erreicht haben, sind lauter Umstände, wovon er sich nicht Rechenschaft zu geben hat; gleichwohl sind solche Allgemeinheiten, an sich schon merkwürdig, oft zur Erläuterung der besondern Erzählungen durchaus nöthig. Es kommt zu alle dem die Unvollkommenheit der damaligen Kunst der litterarischen Composition, und der Grad der Ausbildung der Sprache. So hat man das Bedürfniß gefühlt, aus den rohen Materialien erst zusammenhängende und vollständige Erzählungen herzustellen, methodische Darstellungen des Zustandes der Gesellschaft zu geben, und dem Publicum explicite moralische und politische Urtheile über die so beglaubigten Thatfachen im Systeme vorzulegen. Verdienst- und talentvolle Gelehrte haben sich dieser Aufgabe unterzogen. Mais, en se livrant à ce travail, la plupart ont cessé d'être *narrateurs*. Die einen geben fast nur kritische Geschichte. Es ist nicht die Geschichte selbst, welche hier vorgetragen wird, sondern eine Beurtheilung der geschichtlichen Erzählungen und Untersuchung ihrer Wahrheit und Glaubwürdigkeit. Oder man entsagt der Erzählung dadurch, daß man mehr das Gemälde der Sitten einer Epoche, den Stand der Bildung, den Fortschritt der Aufklärung, das Ganze und die Details der Verfassung, die Zusammensetzung der Gesellschaft, die öffentlichen und geheimen Triebfedern der Macht darlegt.

Barante mußte bei der letztgenannten Art von Geschichtschreibung nothwendig Guizot vorschweben, dessen litterarisch thätigste und wirkungsreichste Zeit die nach seinem Austritt aus den Geschäften im Jahre 1820 bis zur Julirevolution gewesen. Er hielt über die Geschichte bei der Facultät der Wissenschaften Vorlesungen bis Villèle sie unterbrach. Diejenigen, welche er 1821 und 1822 gehalten, noch ehe Barante sein Werk edirte, erschienen, durch Stenographen nachgeschrieben, von ihm selbst aber durchgesehen und überarbeitet, unter dem Titel: *Histoire du gouvernement représentatif*. Gegen seine Methode der Historiographie, wie sie schon hier, und später in den Vorträgen 1828 bis 1830 angewandt wurde, führt nun Barante an: *Rien ne frappe l'imagination, rien ne reste dans la mémoire qu'une opinion sur les choses du temps passé, mais non pas cette connaissance intime de ce qu'on a vu vivre, de ce qu'on a entendu parler, mais non point ces souvenirs animés qu'imprime en notre esprit une sorte de sympathie avec les actions, les paroles et les sentiments des êtres humains. De telle sorte que les héros fictifs de l'épopée, du drame ou du roman sont souvent plus vivans à nos yeux que les personnages réels de l'histoire.* Aber außerdem daß durch das Epitomiren des Gedankens die individuelle Darstellung des Wirklichen aufgegeben wird, ist darauf aufmerksam zu machen, daß der philosophirende Geschichtschreiber Handlungen und Menschen nicht gerecht abschätzt, weil er vom Gesichtspuncte der Gegenwart die Vergangenheit auffaßt. Ja schon durch das bloße Urtheilen erhält die Erzählung ein Gepräge, das dem Gegenstand selbst fremdartig ist; man wendet sich, statt an die Phantasie, an die Kritik und an den prüfenden Geist. Der Historiker soll malen, nicht analysiren, sonst verdorren die Thatfachen unter seiner Feder; statt dessen ist man in solcher Flucht vor dem Wirklichen, daß man nicht schnell genug eine Induction an die Stelle desselben setzen und die einzelnen Facten dem allgemeinen Gedanken unterordnen kann. Man ersetzt den malerischen und freundlichen Anblick einer Gegend durch die genauen Linien der geographischen Karte; so lernt man vielleicht besser die Bildung und Gestalt des Landes kennen, aber hat doch keine Vorstellung davon. Die Form, in welcher die Philosophie das Resultat der historischen Untersuchungen aufstellt, gibt Allem den Schein des Systems und der Regelmäßigkeit. Man stellt als ein gesetzliches Ensemble, als wohlgeordnete Institutionen das dar, was in Wirklichkeit nur eine Art gleichmäßiger Geist und gemeinsamer Charakter war, der sich mitten in der Anordnung wiederfand. Der Leser, durch heutige Gewohnheiten getäuscht, sieht eine sociale Verfassung in einem Chaos, das kaum sich zu entwir-

ren anfang; was vorübergehend war, erscheint ihm fest, was accidentiell, wesentlich und gewöhnlich.

Barante wendet sich dann gegen die Historiker, die Thierry bereits in seinen Briefen von 1820 zum Gegenstand seiner Polemik gemacht hatte, und die von dem erstern so charakterisirt werden, daß, während die philosophirenden Historiker den Thatfachen moderne Gedanken unterlegen, sie die Facten selbst modernisiren. Ce sont nos moeurs, nos idées, nos sentiments qui se sont introduits dans les événemens d'autrefois, ou plutôt l'histoire s'est prouvée soumise à une sorte de costume théâtral, à ce ton pompeux et convenu qu'on reproche aux tragédies du second ordre. Tous les rois, revêtus de majesté officielle, ont semblé entourés d'une étiquette qui imposait à leurs historiens eux-mêmes. N'osant point les peindre dans la naïveté de la vie, à peine les historiens se sont-ils risqués, parmi les excuses et les précautions oratoires, à porter sur eux quelques jugemens rédigés en lieux communs. Autour de ces trônes, dont on faisait le centre de l'histoire, une cour, cortège obligé, paraissait toujours se ranger. Toutes les relations sociales s'enflaient ainsi d'une solennité factice; et de même que nous avons des traductions des historiens antiques toutes pleines de princes, de princesses, d'officiers et de gentilshommes, de même la rudesse féodale était traduite en une romanesque chevalerie.

Die nächste Anklage betrifft den servilen Geist, der lange Zeit die historischen Schriftsteller zu bloß officiellen Historiographen umgestempelt hat, wogegen die Zeitgenossen der Ereignisse, trotz ihrer Ehrfurcht vor geistlicher und weltlicher Macht, durch ihre Naivität vor schimpflicher Schmeichelei geschützt waren.

Das Resultat ist: ainsi enveloppée et confondue avec les systèmes de politique, avec la pompe du théâtre, avec la mauvaise foi ou les ménagements d'un humble respect pour la puissance, l'histoire s'est vue condamnée à une dignité factice. La représentation fidèle de la vérité, ou, pour mieux parler, la vive impression que produit sur notre esprit le spectacle des faits, lui a été comme interdite. Es werden darauf die Ideen der Griechen und Römer über Geschichtschreibung dem eben bezeichneten System gegenübergestellt. Von Quintilian wird angeführt, daß er die Geschichte als nahe mit der Poesie verwandt, als eine Art freier Dichtkunst bezeichnet: beide sollen erzählen, nicht beweisen. Bei allen alten Historikern tritt das Talent der Erzählung hervor; aus der Erzählung haben sie den Zweck oder das Mittel ihrer Composition gemacht; naïv oder mit der Inspiration eines leb-

haften und tiefen Gefühls, haben sie das Wirkliche individuell dargestellt.

Der Verfasser schildert alsdann die Epoche, in der er schreibt, deren Bedürfnis die narration ist, und die vom Historiker keine systèmes und keine jugements erwartet. Man will die Vergangenheit kennen, aber sie ist durch systèmes und préjugés verdunkelt. Cependant, fährt er fort, suivre l'exemple de la plupart des écrivains historiques, et demander encore aux siècles précédents des arguments pour fortifier telle ou telle vue politique, ne serait un moyen de persuader qui que ce soit; ce serait seulement exciter la méfiance du lecteur, et, qui pis est, lui apporter l'ennui. On est las de voir l'histoire, comme un sophiste docile et gagé, se prêter à toutes les preuves que chacun en veut tirer. Ce qu'on veut d'elle, ce sont des faits . . . Chacun en tirera tel jugement qu'il lui plaira, ou même ne songera point à en faire résulter aucune opinion précise. Car il n'y a rien de si impartial que l'imagination: elle n'a nul besoin de conclure; il lui suffit qu'un tableau de la vérité soit venu se retracer devant elle.

Auf Grundlage dieser Ueberzeugungen ist nun die Geschichte der Herzöge von Burgund abgefaßt. Die Idee dieses Werkes wird summarisch so angegeben: Charmé des récits contemporains, j'ai cru qu'il n'était pas impossible de reproduire les impressions que j'en avais reçues et la signification que je leur avais trouvée. J'ai tenté de restituer à l'histoire elle-même l'attrait que le roman historique lui a emprunté. Elle doit être, avant tout, exacte et sérieuse; mais il m'a semblé qu'elle pouvait être en même temps vraie et vivante. De ces chroniques naïves, de ces documents originaux, j'ai tâché de composer une narration suivie, complète, exacte, qui leur empruntât l'intérêt dont ils sont animés, et suppléât à ce qui leur manque. Je n'ai point tâché d'imiter leur langage; c'eût été une affectation et une recherche de mauvais goût; mais, pénétrant dans leur esprit, je me suis efforcé de reproduire leur couleur. Ce qui pouvait le plus y contribuer, c'était de faire disparaître entièrement la trace de mon propre travail, de ne montrer en rien l'écrivain de notre temps. Je n'ai donc mêlé d'aucune réflexion, d'aucun jugement les événements que je raconte. Ainsi que je l'ai dit plus haut, le dégoût du public pour les opinions calculées, sa méfiance pour toute tendance vers un but m'ont encouragé à ne point faire des événements le support de mes pensées. Ce sont les jugements, ce sont les expressions des contemporains qu'il fallait exprimer; c'est en voyant ce qu'ils éprouvaient, c'est

en apercevant l'effet que les actions produisaient sur leur propre théâtre, qu'on peut se faire une idée juste du temps passé.

Wir haben also an Barante den vollsten Gegensatz zur Pragmatik. Er erstrebt die reinste Objectivität, ohne jegliche subjective Zuthat. Er betrachtet die Ereignisse nur unter der Kategorie der Succession, und verschmäh't die der Causalität. Nicht als Kind seiner Zeit, nicht im Lichte seines Jahrhunderts will er die Vergangenheit darstellen. Schrieben wir eine Literaturgeschichte, so würden wir die Frage aufwerfen, welche wissenschaftliche Berechtigung dieses System hat. Die Kritik hat sie schon vielfach erörtert. Von den Ideen aus, die Hegel in der Einleitung seiner Philosophie der Geschichte entwickelt, polemisiert Mager gegen obige Methode. Er räumt ihr nur ihr Recht gegen die bloße pragmatische Geschichtschreibung ein, und stellt Forderungen von seinem philosophischen Standpunkte aus, der ein anderer ist, als man in Frankreich unter philosophischer Geschichte versteht. Trotz abweichender Meinungen über den wissenschaftlichen Werth der Principien unsers Autors kommen alle Beurtheiler darin überein, daß die Geschichte der Herzöge von Burgund ein Meisterwerk ist und reich an allen Vorzügen der beschreibenden Schule. Die Erzählung fesselt mit der Macht des Dramas: Alles ist lebendig und plastisch vor unsern Augen. Die Kritik verstummt, sobald nach der préface das Buch selbst gelesen wird: alsdann steht man unter dem Reiz seiner Darstellung: der naive Ton und das ganze Colorit, die Treue der Schilderung, die gut getroffenen Portraits, das großartige Bild, das uns durch die gewählte Zeit vor die Augen gestellt wird: Alles macht das Buch zu einem Kleinode, das man in Ehren hält, auch wenn man vom wissenschaftlichen Standpunkte aus sich dahin aussprechen muß, daß diese Methode der Geschichtschreibung mehr den Verfassern historischer Romane, als eigentlichen Geschichtschreibern zukommt. Auch für die französisch studirende Jugend wird eine treffliche Lectüre geboten. Denn gerade daß statt Gedanken über die Geschichte, statt Abstractionen und Reflexionen, der Schüler die Geschichte selbst vernimmt, empfiehlt diese Lectüre vom pädagogischen Gesichtspunkte so sehr. Daß bei Barante, wie Demogeot in seiner Literaturgeschichte sagt, rien d'abstrait et d'idéal, tout est réel, individuel, tout est récit ou plutôt tout est peinture: das eben ist für die Schule wichtig. Durch die vielen genauen, ins Einzelne gehenden und so reichen und mannigfaltigen Anschauungen wird der Schüler sich nach und nach geistig in eine Vergangenheit hineinleben, und die Befähigung zur Auffassung historischer Zustände, zum Verstehen großer Zeitbestrebungen und großer Männer wird die Frucht eines solchen Geschichtstudiums sein. Schädlich, sagt Scheibert, wirkt

derjenige historische Unterricht, welcher entweder statt der Geschichte Gedanken über die Geschichte vorträgt, oder der es sich zur Aufgabe setzt, die Thatfachen so zu ordnen, so vor- oder zurücktreten zu lassen, daß der bestimmte Gedanke des Lehrers dadurch von selber in die Augen springen muß. Ein einziges, auch nur halb wahres und beschränktes, aber selbstständiges, dem Schüler durch eigenes Eindringen in die Zustände entgegen tretendes Urtheil über irgend welches historische Moment hat einen größern Werth, als eine ganze mit Thatfachen aus der Weltgeschichte belegte Gedankenreihe, welche durch den Unterricht als eine fertige überliefert und gar eingeprägt wird.

Bruchstücke aus der praktischen Schulkunde.

Von Dr. C. Michelsen in Hildesheim.

1 Die einclassige, ungetheilte Volksschule

Unter den Uebelständen, mit welchen die einclassige Elementarschule oder die Volksschule zu kämpfen hat, steht derjenige obenan, daß der Lehrer genöthigt wird, Schulkinder aller Alters- und Entwicklungsstufen zu einer und derselben Zeit und in einem und demselben Locale zu unterrichten. Nicht in der großen Schülerzahl an sich liegt der Uebelstand, sondern darin, daß Fibelleser, Lesebuchleser und Bibelleser zu gleicher Zeit von einem Lehrer in der Schule unterrichtet werden müssen. Es ist daher leicht erklärlich, daß Abhülfe des sich aufdrängenden Uebelstandes gesucht wird; aber es thut dabei große Sorgfalt Noth, damit nicht vielleicht ein vermeintlicher Uebelstand durch einen wirklichen, vielleicht größeren Uebelstand bekämpft werde. Erinnern wir uns sogleich daran, daß die Schule die Gehülfin der Familie ist, daß die Familie daher das stete Uebild der Schule sein soll, und daß in der Familie die älteren und jüngeren Geschwister zu gleicher Zeit und mit einander erzogen werden, ja ihre Erziehung gegenseitig unterstützen und ergänzen.

Das erste Hülfsmittel, welches zur Beseitigung des genannten Uebelstandes am häufigsten und lautesten angepriesen wird, ist die Theilung der Schulen in sogenannte Halbtagschulen, — also in der Art, daß die Kinder die Hälfte ihrer bisherigen Schulzeit verlieren; — oder die Theilung der Schulen unter zwei Lehrer, nämlich als Elementar- und Oberclassen.

Je mehr es aber erkannt wird, daß die Erziehung der Kinder die allgemeine und höchste Aufgabe der Volksschule ist, um so mehr wird man weder der ersten noch der zweiten Art der Theilung der einclassigen Schule zustimmen. Die große Mehrzahl der Kinder, welche die Volksschule besuchen, leben in einer solchen häuslichen Lage, daß für die Zeit, welche sie durch die Theilung ihrer Schule in Halbtagschulen an ihrer bisherigen Schulzeit verlieren, die häusliche Erziehung nicht an die Stelle der Schulerziehung treten kann, wenn auch sämtliche Eltern stets fähig und willens wären, das, was bisher die Schule an ihren Kindern leistete, nun selbst zu übernehmen. Die Hälfte der bisherigen Schulzeit geht daher den Kindern nicht nur verloren, sondern wird von ihnen in sehr vielen Fällen arg misbraucht. Freilich läßt es sich nicht leugnen, daß die Erfahrung oft bewies, daß die Kinder in den Halbtagschulen mehr lernten, als in der bisherigen ungetheilten Schule, denn für

das Lernen kommt es nicht auf die Länge der Zeit, sondern auf die Art an, wie die zustehende Zeit benützt wird; — aber die Schule ist keine Zurichtungs-, sondern eine Erziehungsanstalt.

Doch wird man auch der zweiten Art der Theilung der einclassigen Schule nur dann zustimmen können, wenn sie durch eine übergroße Kinderzahl gleichsam erzwungen wird. Uebergroß ist dieselbe, wenn es einem Lehrer factisch nicht möglich ist, die ganze Schaar zu übersehen, was freilich stets relativ bleibt. Verfasser kennt eine Volksschule, welche von mehr als 150 Kindern besucht wird, und in welcher kein einziges Kind übersehen oder irgendwie verabsäumt wird: — aber freilich wirkt in derselben ein Lehrer, dessen persönliche Tüchtigkeit nicht oft wiedergefunden wird. Und gerade deshalb, weil die Persönlichkeit des Erziehers für die Erziehung der Kinder das Hauptmoment ist, muß die genannte Theilung der Schulen möglichst vermieden werden, weil durch dieselbe der Uebergang aus der Hand eines Erziehers in die Hand eines zweiten Erziehers für sämtliche Kinder eine Nothwendigkeit wird. Jeder Uebergang dieser Art ist eine Störung des ruhigen Fortganges der Erziehung, und für das Mißlingen der Erziehung ist nicht selten ein wiederholter Lehrerwechsel die hinlängliche Erklärung. Es kommt außerdem hinzu, daß bei der Theilung der Schule in Elementarclasse und Oberclasse die Fälle nur gar zu häufig sind, in welchen es selbst den Kindern nicht verborgen bleibt, daß Elementarlehrer und Oberlehrer oder Cantor keineswegs mit einander einig sind, wol gar in offener Feindschaft leben. Hört man doch, selbst was das Lernen betrifft, nicht selten in Gemeinden, deren Schule unter zwei Lehrer getheilt wurde, die Klage, daß die zwei jungen Lehrer nicht so viel leisten, als früher der eine alte Lehrer.

Ein zweites Hülfsmittel, welches gegen das genannte Uebel in der einclassigen, ungetheilten Volksschule angewandt zu werden pflegt, ist der — Schülerhelferdienst. Für denselben wird der an sich sehr bedeutungsvolle Beweis geführt, daß die Schule in der Zuziehung der älteren Schüler zu solchem Dienste ihrem stettigen Vorbilde, der häuslichen Erziehung, nachfolge, indem auch in den Häusern die älteren Geschwister den Eltern bei der Erziehung der jüngeren Geschwister helfen. Aber es darf bei diesem Beweise nicht vergessen werden, daß dem Mitschülerhelferdienste dasjenige Moment fehlt, oder doch nur annähernd da ist, durch welches der Geschwisterhelferdienst erst seine rechte Kraft und seinen vollen Werth erhält, nämlich die Geschwisterliebe; — und daß letzterer eben deshalb schon an sich auf die sittliche Entwicklung der Helfenden wie der Geholfenen einwirkt, während ersterer sich nur durch große Sorgfalt von der sittlichen Gefahr frei hält, daß nicht die Helfenden zur Eitelkeit,

die Geholfenen zum Widerspruchsheiße verlockt werden. — Als zweiter Beweis wird auf den bekannten Satz hingewiesen: „durch Lehren lernt man!“ — und der Satz steht fest. Aber neben demselben gilt auch der Satz: „falsches Lehren ist selbst für das nachfolgende richtige Lehren ein schweres Hinderniß!“ — Außerdem ist es sehr schwierig, und für manchen Lehrer, der den Schülerhelferdienst in seiner Schule anzuwenden sich veranlaßt fand, für seine ganze Wirksamkeit der Stein des Anstoßes geworden, — die Eltern der als Helfer verwandten Kinder und diese selbst davon zu überzeugen, daß die auf solches Helfen angewandte Zeit keine verlorene Zeit ist. — Endlich ist es der schwerste Mißgriff, und derselbe liegt doch sehr nahe, wenn der Lehrer in dem Schülerhelferdienste für sich selbst zunächst nur eine Erleichterung, und nicht, was derselbe doch in Wahrheit ist, eine neue und schwierige Aufgabe sieht. Ein sehr tüchtiger Lehrer gestand dem Verfasser, er habe den in seine sehr zahlreich besuchte Schule (130 Kinder) eingeführten Helferdienst wieder beseitigt, weil er durch denselben keineswegs, wie er doch gehofft hatte, an Zeit und Kraft für seinen directen Unterricht gewonnen habe.

Ein drittes Hülfsmittel, das aber fast unbegreiflich schwer zu allgemeinerer und gesunder Anerkennung hindurchzubringen scheint, ist — die Theilung der Schule in Lehr- und Arbeitsschule. — Weil die Einen die Arbeitsschulen gern als: „Industrieschulen“ den materiellen Interessen der Zeit dienstbar machen möchten, obschon sie solches Streben zu verdecken bemüht sind, so möchten die Andern denselben gern alle Schulberechtigung absprechen. Je mehr es aber wahr ist, daß durch solche Theilung der Schule ihre Erziehungskraft nicht nur nicht geschwächt, sondern zweifach gestärkt wird, und daß die Schule durch dieselbe ihrem Vorbilde, der Erziehung durch Vater und Mutter, erst recht an die Seite tritt, und daß erst in solcher Schulorganisation das Urbild der Menschengliederung zur Verwirklichung kommt: — um so mehr wird es die Pflicht jedes Lehrers sein, bevor er zu dem ersten oder zweiten Hülfsmittel greift, das zuletzt genannte Hülfsmittel einer sorgfältigen Prüfung zu unterwerfen, und sich dabei weder von der einen noch von der andern Seite her irre machen zu lassen.

Sollte es aber wirklich nur ein Uebelstand sein, daß in der einclassigen, ungetheilten Schule jüngere und ältere Schüler und Schülerinnen zu gleicher Zeit und in demselben Locale von einem Lehrer unterrichtet werden müssen? — Freilich steht es fest, daß eine einclassige, ungetheilte Schule eine größere Lehrerkraft und eine größere Lehrertüchtigkeit erfordert, denn fortwährend ist der Lehrer genöthigt, wenigstens drei Abtheilungen von Schülern im Auge zu haben, und in den meisten

Stunden muß er, während er eine Abtheilung direct unterrichtet, die übrigen Abtheilungen „Selbstbeschäftigungen“ zuweisen, überwachen und corrigiren. Aber, wofern der Lehrer es versteht, diese Selbstbeschäftigungen der Kinder also einzurichten, daß dieselben den vorhergegangenen und nachfolgenden Unterricht wirksam unterstützen, daß sie dem Standpuncte der beziehlichen Abtheilung gemäß sind, daß sie die Zeit vollständig ausfüllen, daß sie unter seiner wirklichen Controle stehen: — so ist die Nöthigung, für einen Theil der Schulzeit zu Selbstbeschäftigungen der Kinder greifen zu müssen, der Schule sehr heilsam. Denn jedes, welches in der Schule gelehrt wird, kommt erst durch selbstständige Uebung von Seiten der Kinder zum vollen Verständnisse, zum wahren Leben und zur praktischen Brauchbarkeit. Worauf es aber bei der Entlassung der Kinder aus der Schule ankommt, ist, daß sie selbst arbeiten können und wollen, daß sie das, was sie in der Schule gelernt haben, gebrauchen können und wollen; — und zu solcher Fähigkeit, zu solchem Willen gelangen die Kinder nur durch selbstständige Uebung, d. h. durch Selbstbeschäftigung. Man sieht die Selbstbeschäftigung der Kinder in den Schulen in den meisten Fällen nur für einen Lückenbüßer bei fehlendem directen Unterrichte an; allein dieselben sind vielmehr die nothwendige Probe des directen Unterrichts, sind das Ziel, wohin der directe Unterricht die Kinder führen soll. Manche Stunde, in welcher der Lehrer schweigend die Selbstbeschäftigungen der ihm anvertrauten Kinder überwacht, ist von einem viel tieferen und nachhaltigeren Einflusse, als eine andere Stunde, in welcher er von Anfang bis Ende angestrengt direct unterrichtete.

Doch — es wird in der einclassigen, ungetheilten Schule nicht allein über die Nöthigung, die Kinder abwechselnd Selbstbeschäftigungen zuzuweisen, geklagt, sondern auch darüber, daß der Lehrer trotz der Selbstbeschäftigungen auch in seinem directen Unterrichte stets genöthigt sei, sich zu gleicher Zeit an Kinder, die auf verschiedenem Standpuncte der Entwicklung stehen, zu wenden. An sich ist diese Behauptung vollständig wahr, denn sollten in der einclassigen Schule nur Kinder auf relativ gleicher Stufe gleichzeitig unterrichtet werden, so würde eine so große Zahl von Abtheilungen herauskommen, daß dieselben durchaus nicht zu bewältigen wären, indem schon drei Abtheilungen, Elementarclasse, Mittelclasse und Oberclasse, in jeder Stunde einen dreifachen Wechsel der Unterrichtsform erfordern; aber es ist auch diese Nöthigung, wofern der Lehrer ihr mit Bewußtsein folgt, eine heilsame Förderung, denn sie fordert eine Disciplinirung des Unterrichts von Seiten des Lehrers, zu welcher er ohne eine solche Nöthigung sich schwer bequemen würde, und die doch

den Unterricht um so mehr fördert, je mehr sie in dem gegebenen Wesen der Kinder, ihrer geistigen Entwicklung und ihrem Charakter begründet ist. Es ergibt sich nämlich aus dieser Nothigung für jede directe Belehrung in der einschlägigen, ungetheilten Schule die stete Disciplinierungsregel:

„Während der Lehrer sich mit seinem directen Unterrichte an die Kinder einer unteren Abtheilung wendet, muß bei jeder Frage des Lehrers jedes Kind der höheren, an demselben Unterrichte Theil nehmenden Abtheilung, zur steten Aushülfe bereit sein; — und während der Lehrer sich an die Kinder der höheren Abtheilung wendet, muß er dafür sorgen, daß jedes Kind der unteren Abtheilung in jedem Augenblicke erwartet, von ihm aufgefordert zu werden, das Gesagte zu wiederholen, oder zu demselben aus dem Kreise seines Wissens heraus Geeignetes hinzuzufügen.“

Es ist dieß ein Fundamentalsatz, auf welchem die erste Voraussetzung alles Schulsiegens, die stete Aufmerksamkeit sämmtlicher Kinder, mit absoluter Nothwendigkeit zu begründen ist. Es ist daher auch ein Satz, der bei der Anleitung der jungen Lehrer auf den Seminarien in viel bestimmterer Weise stets zur Frage kommen müßte, als es meistens geschieht. Gewöhnlich wissen, wie es sich zeigt, diejenigen Seminaristen, welche zur Kritik einer abgelegten Unterrichtsprobe aufgefordert werden, nachdem die gewöhnliche Frage über die Disposition u. s. f. beseitigt ist, kaum, worauf sie besonders zu achten hatten, und halten sich bei Neußerlichkeiten auf, die, wenn auch nicht ohne Bedeutung, so doch ohne wesentliche Bedeutung sind. Die unerläßliche Aufgabe, in welche sich die jungen Lehrer hineinüben und an welche sich die erfahrenen Lehrer täglich erinnern müssen, lautet:

„Ohne stetige Aufmerksamkeit sämmtlicher Kinder kein Schulsiegen!“

Wenn der Lehrer in seiner Schule eine wirkliche, d. h. eine geistige, Disciplin hat, wenn er die gegebene Regel nach Oben hinauf und nach Unten hinunter zu handhaben weiß, wenn er bei seiner Präparation, was stets unerläßlich bleibt, sich mit Bewußtsein und Fleiß auf ihre praktische Anwendung vorbereitet, wenn er keine Stunde vorübergehen läßt, ohne daß die genannte Regel nach Oben wie nach Unten wenigstens ein Mal zur hervortretenden Anwendung kommt, wenn er, um einzelne Mißgriffe zu nennen, keine „Paradepferde“ hat, an die er sich immer wendet, nie „der Reihe nach“ fragt, nie in einem Kinde die Meinung Wurzel fassen läßt: „Ich bin schon gefragt, werde also jetzt nicht wieder

gefragt!" und dergleichen mehr, — so wird der auch selbst wohldisciplinirte Lehrer bald dahin kommen, auch die genannte zweite Nöthigung in seiner einclassigen, ungetheilten Schule keinen Uebelstand zu nennen, sondern ein kräftiges Mittel zur Erweckung und zur Erhaltung reger Aufmerksamkeit. Ein höchst trauriger Anblick ist es aber, und um so trauriger, je eingreifender und nachhaltiger die traurigen Folgen sind, wenn man in eine einclassige, ungetheilte Volksschule hineintritt, und dann den Lehrer, in seiner Selbstgefälligkeit zunächst nur sich selbst beachtend, in die Länge und die Breite fortreden hört, während die Kinder bald in der oberen, bald in der unteren Abtheilung gähnen, oder in anderer Art durch ihre Haltung ihre Langweile und Zerstreuung zur Schau tragen. Wer sämtliche Kinder in seiner Schule stets in reger Aufmerksamkeit zu halten weiß, das ist der rechte Schul-Meister!

Es glaube aber kein Lehrer, und wäre er auch Classenlehrer einer mehrclassigen Schule, oder Ordinarius einer Gymnasialclassen, daß die genannte Nöthigung der einclassigen, ungetheilten Volksschule ihn nichts angehe: — es dürfte überhaupt dringend an der Zeit sein, daß die recht eigentlich praktische Schulkunde, die „seminaristische“, wenn man sie so nennen will, auch in der Vorbildung der jungen Philologen und Theologen zu ihrem vollen Rechte käme. Auch z. B. in der Quarta oder Tertia eines Gymnasiums gibt es obere und untere Bänke, und wenn ein Lehrer nicht beide in stetiger Aufmerksamkeit zu halten versteht, so zeigt es sich bald nicht allein an dem mangelhaften Wissen und der fehlenden Lust der Schüler, sondern auch an der mangelhaften äußeren und inneren Disciplin. Die bekannten Klagen, daß es der Jugend „unsrer Zeit“ fehle an Pietät u. s. w. sind leider nur zu wahr, helfen aber dem Uebel nicht ab.

Endlich kommt noch eine Theilung der einclassigen Volksschule vor, nämlich die Theilung in Knaben- und Mädchenschule. Aber auch dieser Theilung kann ich schon deshalb das Wort nicht reden, weil sie das Vorbild der Schule, die Familie, verläßt. Jede verständige Mutter wird dem Lehrer es sagen, daß das Zusammenleben der Schwestern und Brüder, wo in einem Hause ein guter Geist regiert und eine gute Ordnung festgehalten wird, auf ihre beiderseitige Erziehung einen heilsamen Einfluß übt. Wenn sich dennoch eine solche Theilung in „Städtischen“ empfiehlt, so ist das ein die Sittlichkeit des städtischen Zusammenlebens verwerfendes Zeugniß, und es liegt der Grund der Theilung nicht in der Schule an sich, sondern anderswo. Die fast über das Maß hinaus reiche Litteratur über: „Mädchenerziehung“, so wie einige Blitze in diesen Zweig der Litteratur hinein, namentlich in dasjenige, worüber sie klagt, lassen es

und keineswegs als einen Vorzug erkennen, daß die genannte Theilung in den sogenannten „höhern Kreisen“ allgemein geworden ist. Ein Lehrer aber, der auch sich selbst gern in dieser Frage kennen lernen will, weil es sich für ihn um die praktische Durchführung handelt, der frage sich, wie sein eignes Verhalten sich änderte, wenn er nun Knaben und nun Mädchen unterrichtete, oder wenn er beide neben einander vor sich hatte.

2. „Was man weiß, das kann man auch aussprechen!“ —?

Obiger Satz gehört zu denjenigen Sätzen, welche in der Schule oft gehört, aber auch oft mißbraucht werden, weil man sie als absolut wahr anwendet, während sie doch nur relativ wahr sind.

Die einzelnen Sprachen sind in ihrer objectiven Erscheinung, also abgesehen von den sprechenden einzelnen Menschen, keine Kunstwerke der Menschen, also auch nicht von dem Können und Wollen des Einzelnen abhängig, sondern natürliche Organismen, die aus eigener Lebenskraft in den Organen der Menschen wurzeln, ihren Stoff holen aus dem Reiche der Ideen, und getragen von den Luftwellen ihre Formen verwirklichen. Gerade in diesem nicht künstlichen, sondern organischen Wesen der Sprachen ist es begründet, daß sie für alle Stufen der menschlichen Entwicklung ein so vortreffliches Lehrobject sind, indem sie dem Betrachtenden immer größere Schönheiten, einen immer größeren Reichthum, eine immer größere Gesetzmäßigkeit zeigen, je eifriger er seine Betrachtung fortsetzt, und je schärfer und tiefer er hineindringt — Der Satz: „Was man weiß, das kann man auch aussprechen!“ ist absolut wahr, sofern nicht an das Sprechen des Einzelnen, sondern an das Sprechen eines Volkes gedacht wird, und die Sprache eines Volkes gibt daher einen absolut sichern Maßstab für die Beurtheilung der intellectuellen Bildungsstufe des Volkes. Wenn ein Volk von seinem Höhepunkte abwärts geht, so beginnt nothwendig auch das Absterben seiner Sprache, also ist die Geschichte einer Sprache für die Culturgeschichte eines Volkes unter allen die wichtigste Quelle, setzt aber freilich einen tüchtigen Forscher voraus. „Was in einem Volke lebt, das findet auch in demselben seinen sprachlichen Ausdruck!“ — der Satz steht fest.

Aber anders verhält es sich mit dem einzelnen sprechenden Menschen, sofern das Wort „Sprache“ in dem gewöhnlichen Wortsinne genommen wird, so daß man dabei an die äußerlich vernehmbare Sprache, an die Lautsprache, denkt. — Zwar ist der Satz: „Sprechen und Denken bedingen sich gegenseitig mit absoluter Nothwendigkeit, denn kein Inhalt ohne Form, keine Form ohne Inhalt!“ — absolut wahr, also auch für

den einzelnen sprechenden Menschen gültig, aber wir müssen uns erinnern daran, daß der Gedanke in unserm Innern lebt, bevor und auch ohne daß er ausgesprochen wird, und wir müssen daher wohl unterscheiden die Sprache der inneren Seelentöne, d. h. die Form, in welcher das Denken in unserer Seele lebt, und die Sprache der äußerlich vernehmbaren Laute, d. h. die Form, in welcher unser Denken von den Luftwellen getragen zu den Ohren Anderer hingelangt. Ohne diesen Unterschied zwischen den inneren Seelentönen und der äußerlich vernehmbaren Lautsprache wäre die Sprache keine Befreiung des Menschengeistes aus den Banden des Materiellen, sondern eine Knechtung unter dasselbe, denn die Organe des Mundes beherrschen das Leben der Seele; — jeder unter uns weiß aber, daß das Bewußtsein der Armuth der äußeren Lautsprache uns gerade in solchen Augenblicken, in welchen unsere inneren Seelentöne am reichsten sind, schweigen lehrt. Ja, ohne diese Unterscheidung wäre uns das Fortleben unserer Seele ohne das Medium der materiellen Luft undenkbar und unmöglich; — die Seelentöne leben aber fort, wenn auch die Laute längst verstummt sind. — Was ich weiß, das lebt allerdings mit absoluter Nothwendigkeit in meinen inneren Seelentönen; ob ich es aber aussprechen kann mit äußerlich vernehmbaren Lauten, das hängt von der Entwicklung der Sprache ab, deren ich mich bediene, und von der Entwicklung meiner Sprachorgane, d. h. von meiner durch Uebung erlangten Sprachfähigkeit; — ob ich es aussprechen will, das ist von meinem eigenen Willensentschlusse bedingt. Die Lautsprache ist zwar die gegebene Verwirklichung der Seelensprache, aber Jeder unter uns erlebt Augenblicke, in denen er in seinem Herzen spricht, aber äußerlich schweigt, weil die Töne seiner Seelensprache im Verhältnisse zu den Lauten seines Mundes so zart und reich sind, daß er sich dieser zur äußeren Verwirklichung jener nicht nur nicht bedienen will, sondern eine Profanirung darin sähe, wenn er es thäte. Wir wissen alle, daß ein Schmerz, welcher laut ausgesprochen wird, nicht so schwer ist, daß an ihm das Herz zu brechen in Gefahr käme, und daß — hohle Tonnen oft am lautesten klingen.

Ein Lehrer, welcher den Kindern seiner Schule gegenüber nicht stets daran denkt, daß zwar ihr Loutausprechen die zu ihrer Entwicklung nothwendige Verwirklichung ihres inneren Seelenlebens ist, daß aber ihr Seelenleben selbst in ihrer Lautsprache keineswegs umschlossen ist, der greift immer wieder nach beiden Seiten hin fehl. Bald unterschätzt er den Reichthum des inneren Seelenlebens der Kinder, bald stellt er an ihr Aussprechen unerfüllbare, wohl auch unangemessene Forderungen. „Unangemessen“ — ist seine Forderung, wenn, wie leider nur

zu oft geschieht, daß Lautausprechen von einem Kinde verlangt wird in einem Falle, in welchem dem Kinde der Reichtum seiner inneren Seelentöne größer oder auch heiliger erscheint, als daß das Kind den Trieb fühlt, seine inneren Seelentöne dem äußerlich vernehmbaren Laute anzuvertrauen, oder wohl gar das richtige Gefühl hat, dieselben dadurch zu entweihen. Von dem Besten, welches aus den Augen der Kinder strahlt, zieht ihr Mund es oft vor zu schweigen, und wer der Kinder wahrer Seelenfreund ist, der nöthigt sie nicht, davon zu sprechen. Wir Lehrer verlangen, wo eine Sünde begangen ist, ein offenes oder lautes Bekenntniß; wo aber das Auge davon zeugt, daß die Seele — das Bekenntniß vor Gott! — bekannte, da kann es leicht geschehen, daß das Herauspressen des Mundbekenntnisses rückwirkend dem Seelenbekenntnisse seine rechte Kraft wiederum raubt. Wir Lehrer verlangen, daß auch in der Religionsstunde die Kinder Alles ohne Ausnahme aussprechen sollen, damit wir uns überzeugen, daß sie uns auch wirklich verstanden haben; aber das erste Glaubensleben der Kinder ist oft viel zu zart, als daß es die Berührung der rauhen Luftwellen vertragen könnte, und auch ein Kind fühlt, daß ein ausgesprochenes Wort nicht mehr sein ausschließliches Eigenthum ist. Wer die Gleichgültigkeit erkennt, mit welcher Kinder die heiligsten Worte und Sätze auszusprechen sich gewöhnen, wenn man solches Aussprechen immer wieder und ohne Rücksicht von ihnen verlangt, der wird erschrecken vor seinem eigenen Thun und vorsichtig werden in der Anwendung des Satzes: „Was du weißt, das kannst du auch aussprechen!“ — — Es war ein schönes Zeugniß für die ursprüngliche Sittlichkeit des römischen Volkscharacters, daß die römische Sprache das, was gegen göttliche und menschliche Gesetze verstieß, ein *nefas*, d. h. „ein Nichtauszusprechendes!“ nannte.

3. Satzzeichen sind Pausenzeichen.

Je mehr man sich von dem hohen Werthe des Sprachunterrichts in der Schule überzeugt, um so mehr wird man den „preussischen Regulativen“ auch darin Recht geben, daß die objective Sprache an sich, d. h. der grammatische Unterricht als solcher, ein Lehrgegenstand der Volksschule nicht sein kann. Daß die Kinder alles dasjenige, was als Anlage in ihnen liegt, folglich vor Allem auch ihre Sprachfähigkeit, durch eigenes Erleben, d. h. durch Uebung, zur bewußten Fähigkeit sich entwickeln müssen, daran hat die Schule zu arbeiten, und wird in solcher Arbeit gerade der Sprechfähigkeit einen ersten Platz geben.

Diesem gemäß ist auch der grammatische Unterricht in der Schule zu regeln, nämlich also, daß er von dem Sprechen der Kinder stets aus-

gehe, und zu ihrem Sprechen stets zurückkehre. Die Schrift soll den Kindern eben nur als das gezeigt und gelehrt werden, was sie ist, nämlich ein künstliches Mittel, um die lebendige Sprache weiterhin und dauernder mittheilbar zu machen. Die abstracte, systematische Auffassung der Grammatik ist dem Lehrer eine unerläßliche Vorbereitung, führt aber die Kinder in ein Gebiet hinein, in welchem sie sich, wenigstens vorläufig, nicht selbst wiederfinden, also auch nicht heimisch fühlen.

Um nun z. B. die Bedeutung und den Gebrauch der Satzzeichen zu lehren, ist es keineswegs nothwendig, vielmehr überflüssig und verkehrt, auf die grammatische Unterscheidung von Hauptsätzen, Nebensätzen, deren Arten u. s. w. einzugehen. Die einfache Regel reicht aus, daß, weil eben die Schrift nichts anderes sei, als eine Ausdrucksform der lebendigen Sprache, ein Satzzeichen geschrieben werden müsse, wo im Sprechen eine Pause gemacht werde, und daß, wo der Sprechende eine längere Pause mache, der Schreiber ein stärkeres Satzzeichen gebrauche. Eine einfache Herstellung und Einprägung der Zeichen nach ihrer größeren Stärke, so wie eine wiederkehrende praktische Anwendung hilft bei dem Lese- und Schreibeunterrichte schnell zu dem Ziele hin, daß die Kinder gleich uns die Satzzeichen richtig gebrauchen, ohne sich desselben in jedem einzelnen Falle bewußt zu werden, oder daß die Schreibekunst in diesem Punkte zur Natur wird, während die bekannte Schwierigkeit bei sogenannter grammatischer Darlegung oft noch bei der Entlassung der Kinder aus der Schule nur halb besiegt ist, und erst später durch praktische Uebung besiegt wird, wenn „Attributivsätze“ u. s. w. längst vergessen sind.

Daß diese praktische Bedeutung der Satzzeichen oft sogar von den Grammatikern übersehen wird, erkennt man sichtlich in ihren Erklärungen, — z. B. darin, daß das schwächste Satzzeichen, welches zur Bezeichnung der kürzesten Pause dient, nämlich der leere Raum zwischen den einzelnen Wörtern, nicht einmal mit aufgezählt wird; — oder darin, daß die Regeln über den Gebrauch des Kolon und Semikolon bei den Grammatikern hin und her schwanken; — noch mehr darin, daß eine Menge von Regeln gegeben werden, welche denselben Fall nur von verschiedenen Seiten betrachten, also zur Verwirrung anstatt zur Hülfe dienen.

Versaffer fand in einer Schule, daß der Gebrauch der Satzzeichen bei dem Lesen und Schreiben dem Lehrer und den Kindern viele Noth verursachte, obgleich die Kinder die Arten der Sätze u. s. w. angeben konnten. Versaffer erklärte den Kindern die Sache einfach, wie vorliegt, übte dieselbe praktisch zu zweien Malen, und sämtliche Kinder gaben

jedes Mal richtig an, wo ein Zeichen zu setzen sei, mochten sie auch über die Stärke desselben bisweilen noch zweifelhaft sein. Bei dem Lesen, wo die Sache in gleicher Weise versäumt war, gelang es den Kindern freilich nicht so schnell, sich an ein richtiges Pausemachen zu gewöhnen, weil das gewohnte Ueberweglesen zu fest saß. — Bei der Correctur der schriftlichen Arbeit hat der Schüler selbst zu lesen und dann zu sagen, wo er die Pause, das Athemholen, machte, daher ein Zeichen hätte setzen sollen.

4. Die sogenannten „Präpositionen.“

Es wird wiederholt (s. No. 3), daß zwar die abstracte und systematische Grammatik als solche nicht in die Volksschule hineingehört, daß aber aus der Grammatik entlehnte und durch die systematische Grammatik geregelte sprachliche Erklärungen in der Volksschule unentbehrlich sind, weil es nur mit Hülfe solcher Erklärungen gelingen kann, die Kinder zu einem bewußten Gebrauche ihrer natürlichen Sprachfähigkeit anzuleiten, und zu einer bewußten Darstellung der lebendigen Sprache durch die Schrift; — daß aber diese nothwendigen Erklärungen nicht unmittelbar aus der abstracten Grammatik entlehnt sein dürfen, sondern daß sie stets praktisch, d. h. in Beziehung auf das Sprechen, gehalten und gegeben werden müssen. Es dürfte schwerlich abgelaugnet werden können, daß, trotz der großen und mannigfaltigen Menge von theoretischen Erörterungen der deutschen Sprachlehre, die bewußt-praktische Darlegung des Wesens unserer sprachlichen Formen noch Vieles zu wünschen übrig läßt, und daß auch darin der Grund zu suchen ist, wenn die Volksschule noch oft im deutschen Sprachunterrichte bald viel Ungehöriges treibt, bald verhältnißmäßig wenig leistet. Ersteres ist sicher der Fall, wenn die beziehliche Stunde den Kindern nicht eine der liebsten ist, denn es ist durchaus unnatürlich, daß die Kinder nicht Freude daran haben sollten, ihr Sprechvermögen, welches sie bisher täglich und stündlich gebrauchten, ohne es zu kennen und zu verstehen, jetzt verstehen zu lernen; — Letzteres, daß wenig geleistet wird, läßt sich nicht weglegen, wenn die Kinder bei ihrer Entlassung aus der Schule nach 6—8 Schuljahren nicht so weit gekommen sind, ihre Gedanken in relativ richtigem Deutsch mündlich und schriftlich auszudrücken.

Dahin gehört nun auch, um die Klage an einem bestimmten Beispiele nachzuweisen, die gebräuchliche Erklärung u. s. w. der sogenannten Präpositionen. Wann dieselben, wie solches die einfache Praxis mit sich bringt, nachdem die nöthigen Uebungen im Decliniren vorhergegangen und eine äußere Casusunterscheidung gewonnen ist, in den gewöhnlichen

Abtheilungen auswendig gelernt werden, so geschieht Letzteres mit der Bemerkung, daß die Einen den Dativ, die Andern den Accusativ u. s. w. — „regieren.“ — Was sollen sich die Kinder bei diesem „regieren“ denken? — Die Kinder denken sich dabei ebenso wenig Etwas, als ihr Lehrer, denn der Lehrer wird ebenso wenig zu sagen wissen, was das heiße, daß bloße Formwörter, also Wörter, durch welche bei dem Sprechen und Schreiben kein selbstständiger Begriff ausgedrückt werde, auf Begriffswörter einen solchen Einfluß üben, daß dieselben eine bestimmte Form annehmen müssen: — ein Anderes kann aber das „regieren“ nicht aussagen wollen. — Wie unklar das Wesen der Präpositionen in den Grammatiken ist, das zeigt schon ihre hin und her schwankende grammatische Benennung. Bald werden sie mit dem Nichts sagenden, nicht ein Mal äußerlich zutreffenden Namen „Vorwörter“ (Präpositionen) benannt, bald mit der schwerfälligen, von den Lehrern selbst oft nicht verstandenen Benennung „Verhältnißwörter“ bezeichnet, — während sie doch einfach Nichts anderes sind als „Hilfswörter der Casus.“ Soll überhaupt von einem „regieren“ die Rede sein, so werden die sogenannten Präpositionen von den Casus regiert. Wenn nämlich der Sprechende das, was er sagen will, durch die Form des Casus allein nicht deutlich und bestimmt genug auszudrücken vermag, so werden die Präpositionen zur Ausbülfe hinzugezogen, und eben deshalb sind sie nur Formwörter, und heißen mit Recht „Hilfswörter der Casus.“ — Von dieser einfachen Erklärung aus sehen Kinder von 10 bis 12 Jahren, wenn sie mehrere Sprachen lernen, es leicht ein, — Verfasser hat schon oft die Probe gemacht, — daß, je schwächer in einer Sprache, z. B. in der französischen, englischen oder dänischen Sprache im Verhältniß zu der deutschen, lateinischen oder griechischen Sprache, die formelle Verschiedenheit der Casus ausgeprägt sei, ein um so häufigerer und mannigfaltigerer Gebrauch der Präpositionen nothwendig werde. Unsere Väter hatten Recht, wenn sie ihre Söhne dem fremden Sprachunterrichte zuführten mit der Bemerkung: „der Junge soll seinen Casum setzen lernen!“ — und es war jedenfalls pädagogisch gesünder, als wenn es jetzt heißt: „Mein Sohn soll studiren, um“: — aber unsere Grammatiker hätten nicht vergessen dürfen, daß, wann die Forderung nicht abzuweisen war, die sprachlichen Schullehrbücher mit den übrigen gleichen Schritt halten zu lassen, damit die alte Weise selbst sich nicht änderte; — daß der Junge seinen Casum setzen lernt, darauf kommt es noch an. — Wie will es z. B. bei der üblichen Weise der Erklärung ein Lehrer anfangen, welcher davon ausgeht, zu einer Correctur gehört eine vom Schüler verstandene Erklärung, und welcher sich etwa dem bekannten Abschleifen

des *e* im Dativ Sing. widersezt, und in der schriftlichen Arbeit eines Schülers: „dem Wald“ corrigirt in: „dem Walde“? — Hat der Schüler es eingesehen, daß die Kasus um so mehr Hülfe nöthig haben, je ärmer sie an formeller Verschiedenheit werden, — hat der Lehrer z. B. auch die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, seine Schüler darauf aufmerksam zu machen, wie z. B. in der altdeutschen Form vieler Namen ein zutreffender Sinn liege, den man in der neueren abgeschliffenen Form gar nicht wiedererkenne, — — so wird der Schüler den Lehrer vollkommen verstehen, wenn er sagt: „Das — *e* des Dat. Sing. wollen wir wenigstens in der Schrift so lange nicht abschleifen, so lange noch der Sprachgebrauch uns gestattet, es beizubehalten!“

Freilich gehört für unsere Forderung eine Kasuserklärung mit dazu; — aber dieselbe ist überhaupt nöthig, wenn „der Junge seinen Kasus auch heute noch setzen lernen soll“, und zwar in derselben Weise, wie heute alles Uebrige in der Schule gelehrt und gelernt wird. Die bekannten Fragen: „Wer?“ „Wessen?“ u. s. w. reichen nicht aus, weil sie demjenigen, welcher seinen Kasus noch nicht setzen kann, nicht helfen, denn er weiß nicht, weshalb man z. B. bei „begegnen“ nicht „Wen?“, sondern „Wem?“ frägt, — und für denjenigen, welcher seinen Kasus setzen kann, sind die genannten Fragen überflüssig. — Verfasser sagt z. B. einen defecten Satz, etwa: „der Knabe lernt mir!“, läßt sich von den Kindern sagen, was zur Ergänzung des Satzes hinzugefügt werden könne, etwa: „zu Liebe“, „außer“, „bei“, „mit“ u. s. w., zeigt, wie jede einzelne Ergänzung eine nähere Bestimmung des früher dargelegten allgemeinen Dativbegriffes sei, gibt seinen Schülern ähnliche Sätze zur eigenen Behandlung als Selbstübung hin, und könnte eine Reihe von Beispielen namhaft machen, in denen Kinder des angegebenen Alters sich fast auf keine Stunde mehr freuten, als auf die deutsche Sprachstunde, und bald mit einer bewußten Sicherheit so sprachrichtig sprachen und schrieben, als irgend erwartet werden konnte.

Als Referent vor längeren Jahren (Pädagogische Revue, Schleswig-holsteinische Schulzeitung, Hallische Literaturzeitung) zuerst öffentlich mit derselben Anforderung an den deutschen Sprachunterricht, sowie überhaupt an den grammatischen Unterricht hervortrat, und seine Wünsche in einer eigenen Schrift („die Kasuslehre“ u. s. w. bei L. Trautwein. Berlin 1843) aussprach, so beging er die Unvorsichtigkeit, der letztgenannten Schrift den allgemeinen Titel: „Philosophie der Grammatik“ zuzugeben. Referent hatte allerdings die Freude, bei namhaften Kollegen volle Anerkennung und Uebereinstimmung zu finden; da es aber eine Zeit war, in welcher man noch eine bekannte „Philosophie“ mit ihren mäch-

tigen Worten fürchtete, und da, wenn auch nicht auf gleichem Standpunkte, Becker und seine Anhänger diese Furcht noch vermehrt hatten, so schienen dem Verfasser gegenüber Einige es vergessen zu wollen, daß das Wort „Philosophie“ Umfang genug habe, um auch „Bewusste Praxis“ bedeuten zu können. Jedenfalls dürfte es jetzt zugestanden werden müssen, daß, wie Referent damals vorhergesagte, daß von Vielen vorherverkündigte rasche Ausblühen des praktischen Sprachunterrichts in den Volksschulen wie auf den Gymnasien ohne eine bewusste Praxis nicht zu erwarten sei. Freilich wurde dem Referent auch erwidert, es gelte auch im Sprachunterrichte den Schülern gegenüber das Wort: „Nicht räsonnirt!“ — aber Referent konnte und kann diesen Einwand, so gesund derselbe ihm auf einem andern Gebiete erscheint, auf dem Gebiete des Sprachunterrichts nicht anerkennen, so lange damit behauptet sein soll, daß es den Schülern nicht zustehe zu wissen, aus welchen Gründen der Sprachgebrauch von ihnen verlange, daß sie so und nicht anders sprechen und schreiben sollen.

5. Die Sprache ist kein Kunstwerk, sondern ein Organismus.

Seitdem die Berliner Akademie der Wissenschaften im Jahr 1770 die durch ihren Präsidenten Maupertuis im Jahr 1754 vorgelegte und durch ihr Mitglied Süßmilch im Jahr 1766 öffentlich beantwortete Frage: „Wie ist die Sprache entstanden?“ zu einer Preisfrage machte, und seitdem im Jahr 1772 Herders bekannte Abhandlung: „Ueber den Ursprung der Sprache“ gedruckt und herausgegeben wurde, so hat es, wenn man die große Mehrzahl der Sprachlehren und den gewöhnlichen praktischen Sprachunterricht ansieht, fast den Anschein, als sei Süßmilchs Meinung, daß die Sprache ein natürlicher, d. h. von Gott selbst ins Dasein gerufener Organismus, sei, ganz verschwunden vor Herders Behauptung, daß sie ein Kunstwerk der Menschen sei. Aber noch schlimmer war es, daß man Herders nähere Erklärung seiner gewagten Behauptung, daß die Menschen ihr Sprachkunstwerk nicht gebildet hätten, weil sie wollten, sondern weil sie mußten, — nach welcher Erklärung wir uns leicht mit ihm einigen, nur daß wir die Sprache dann nicht ein Kunstwerk der Menschen nennen, — daneben vergessen zu haben scheint; — und daß man so, schnurstracks gegen Herders noch heute sehr interessante Schrift, fast dahin gekommen zu sein scheint, anzunehmen, es sei die Sprache nicht ein „Kunstwerk“, sondern ein „Machwerk“ der Menschen voller Mängel und Capricen.

Jedenfalls fehlt es der großen Mehrzahl unserer Schulgrammatiken

an dem rechten Respect vor ihrem Gegenstande; — und so lange es damit nicht anders wird, kommt es zu einem rechten freudigen Leben des Sprachunterrichts nicht.

Die Grammatik findet eine Menge gleicher Constructionen, und bildet daraus nach ihrem guten Rechte eine allgemeine Regel: — aber anstatt nun in den einzelnen von der allgemeinen Regel abweichenden sprachlichen Erscheinungen, wie es geschähe, wenn man sich des organischen Wesens der Sprache bewußt bliebe, besonders interessante Wirkungen des schaffenden Sprachgeistes zu sehen, wirft man dieselben ohne Weiteres, als wären es lauter Fehler und Mängel an einem menschlichen Nachwerk, in geräumige Säcke, auf denen geschrieben steht: „Ausnahmen“, oder: „Unregelmäßigkeiten“. Wer aber in den Sprachen das sieht, was sie sind, nämlich natürliche und lebendige Organismen, die, gleich Baum und Pflanze, an den Luftwellen leben und in den Organen der Menschen wurzeln, und welche zwar von den Menschen hervorgerufen zu sein scheinen, aber, wie gesagt, nur scheinbar, denn das Volk bildete seine Sprache nicht, weil es wollte, sondern weil es mußte, es kam überhaupt zu keinem Bewußtsein seines Seins und Wollens, nicht einmal zu dem Sein selbst ohne seine Sprache: — wer, sage ich, die Gabe der Sprache und die hohe Bedeutung dieser Gabe erkennt, der freut sich, in einer größeren Anzahl gleicher sprachlicher Constructionen ein allgemeines Gesetz der organischen Sprachentwicklung gefunden zu haben, aber ihm ist jede einzelne Abweichung von diesem allgemeinen Gesetze in derselben Weise, wie in der Naturgeschichte, eine neue Aufforderung, das neue Gesetz, welches hier in der Beschränkung des schon gefundenen Gesetzes zur Erscheinung kommt, zu suchen und zu finden, denn er weiß, daß die genannten „Säcke sammt ihren Inschriften“ zuvörderst nichts anderes sagen, als daß die von den Grammatikern aufgestellten allgemeinen Gesetze noch sehr mangelhaft sind, daß man z. B. Geschlechtsregeln aufstellt: a. nach der Endung, und b. nach der Bedeutung, ohne das A zu kennen, daher von den großen Haufen der sogenannten Ausnahmen erst dann frei werden kann, wenn zu a und b das A gefunden ist, und daß wir Sprachlehrer selbst noch recht viel damit zu thun haben, nicht das Gefundene zu systematisiren und zu methodisiren, denn daran ist übergenug gearbeitet worden, sondern die Gesetze der Sprachorganismen selbst zu finden und in klare und bestimmte Regeln zu fassen. Wer auch in den Sprachen des Schöpfers Hand erkennt, der braucht zwar nicht gleich Süßmilch und andern Männern jener Zeit die grammatischen Fragen, wie es jetzt heißt, seitdem leider durch die Schuld von beiden Seiten her die religiöse Auffassung nur zu oft als eine nur den Theologen

angehende behandelt wird, zu „rein theologischen“ zu machen, aber der freut sich, wenn er bei seiner eifigen Sprachbetrachtung auch an dieser Gabe Gottes an die Menschen immer größere Schönheiten, immer schärfere Begriffsbestimmungen entdeckt, während auch an dem schönsten Menschenkunstwerke immer mehr und immer größere Fehler und Mängel entdeckt werden, je schärfer die Lupe wird, durch die wir das Kunstwerk betrachten. Gerade aus diesem Grunde bleibt dem Sprachunterrichte in jedem Schulunterrichte sein unverlierbares Recht.

Wie aber nun die Schüler in unsern Schulen? — In der einen Stunde wird ihnen gesagt und gezeigt, daß Gott der Allweise Schöpfer und Herr ist, daß aber der Menschen Thun voll Sünde und Irrthum ist. In der andern Stunde wird ihnen die Sprache, die herrlichste unter den irdischen Gaben Gottes, nicht als eine Gabe Gottes, welche näher kennen zu lernen eine schöne Aufgabe und gerechte Freude sei, sondern als ein Menschenmachwerk vorgeführt, vor dem sie sich aber ohne Weiteres beugen müssen. Die sogenannten „Ausnahmen“ werden ihnen vorgeführt als Etwas, das nun einmal also von den Menschen gemacht sei, aus „Zusatz“ oder „Caprice“, wie der nachdenkende Schüler meinen muß, — anstatt ihnen zu zeigen, wie es feststehe, daß auch in diesen scheinbaren Abweichungen die ewige Ordnung und Gesetzmäßigkeit der Schöpfung sich auspräge und in unendlicher Mannigfaltigkeit, und daß es auch in der Sprachstunde feststehe, daß in jeder Anschauung eines Neuen für uns eine neue Aufforderung zum Nachdenken liege, daß aber unser Nichtwissen nirgends ein Beweis des Nichtseins sei. — Wenn ein praktischer Schullehrer wegwerfend meint, solche Anforderungen stellen, das heiße, die Sprachstunde zur Religionsstunde machen, der mache auch einmal in Gedanken seinen eigenen Inspector und frage sich: In welchem Verhältnisse steht deine Religionsstunde zu deinen übrigen Stunden? Wann kommt das rechte Leben in deine Schule? Wie steht es um das religiöse und sittliche Leben der aus deiner Schule entlassenen Kinder? u. s. w. — Kurz, eine Schulstunde, die mit der Religionsstunde in keinem inneren und lebendigen Zusammenhange steht, ist mir keine Schulstunde, höchstens eine Abbruchungsstunde, obschon jeder Stunde ihr eigener Inhalt und ihre eigene Form unverfügt bleibt. — Sprachformen, von denen den Kindern gesagt wird, daß sie wider Gesetz und Regel streiten, sind ihnen gar nicht als Regel ihres Thuns zu geben; — oder man gebe wenigstens für Sprachstudien den stolzen Namen „Humanitätsstudien“ auf.

6. Sprachunterricht heißt Sprechunterricht.

Der allgemeine Erfahrungssatz, daß eine Lebensfähigkeit nur durch eigenes Erleben gewonnen wird, weil jede Anlage nur durch Uebung zur Fähigkeit sich entwickelt, um endlich zum bewußten Gebrauche sich zu erheben, gilt nicht minder für den Sprachunterricht: — also ist Sprachunterricht stets Sprechunterricht.

Sprechübungen gehen daher nicht allein jedem Schreib- und Leseunterricht mit Nothwendigkeit vorher, sondern sie müssen denselben auch stets geleiten, gleichmäßig mitfortschreitend, oder richtiger, demselben regelmäßig vorausschreitend. Endlich sind Sprechübungen schließlich wiederum dasjenige, worin aller Sprachunterricht, folglich auch der Unterricht im Lesen und Schreiben, ausgeht und endigt.

Freilich ist das Zusammenleben der Menschen ein so künstliches geworden, daß ein Mann, welcher nicht neben seinem Sprechen auch lesen und schreiben kann, in Kirche, Staat und geselligem Verkehre stets unmündig bleibt. Eben deshalb trat auch an dieser Forderung die Nothwendigkeit einer Unterstützung der häuslichen Erziehung durch die Schule historisch hervor, denn „Leseschulen“, oder gewöhnlicher „Schreibschulen“ hießen diejenigen Schulen, die nicht allein ohne, sondern wider die bestehenden Einrichtungen, hervorgerufen von dem erwachten Bedürfnisse, entstanden, und aus welchen sich später die allgemeinen Elementarschulen oder die Volksschule entwickelte. Es waren diese Schulen so sehr eine Folge des erwachten Bedürfnisses, daß sie sich gegen Ignoriren und Verbote ihren Platz dennoch allmählig erkämpften.

Dennoch steht Schreiben und Lesen, wie im Leben, so in der Schule, stets nur im Dienste des Sprechens. Es ist daher ein nicht zurückzuweisender Grund zur Anklage, wenn die Schule zwar lesen und schreiben, aber nicht sprechen lehrte.

Freilich geht der Grund zur Anklage weit über die Volksschule hinaus und in die höhere Schule hinein, aber dieselbe trifft, wo sie mit Wahrheit erhoben wird, die Volksschule um so schwerer, da die Kinder mit der Entlassung aus ihr meistens aus allem Schulunterrichte entlassen sind, indem „Fortbildungsschulen“ bisher noch meistens fehlen.

7. Sprechübungen — kein bloß formaler Unterricht.

Ein bloß formaler Unterricht findet in der Volksschule nirgends Platz, denn die lebendige Fortentwicklung der Kinder ist die Aufgabe jeder Stunde, und Eines, das bloß Vorbereitung wäre auf ein Künftiges, findet nirgends Raum.

Schon deshalb, und nicht bloß darum, weil der sogenannte Un-

schauungsunterricht es wollte, werden die ersten Sprechübungen erst an Gegenstände, die vor Augen sind, dann an vorgezeigte Bilder angeknüpft, die nachfolgenden an das im Lesebuche Gelesene, die schließlich, als zusammenhängende Wiedererzählungen, an eine vorher gehörte oder gelesene zusammenhängende Darstellung.

Wenn selbst die Volksschule ihre Sprechübungen als einen bloß formalen Unterricht betreibt, so hat sie solches aus Schulen entlehnt, in welchen fremde Sprachen gelehrt werden, und hat vergessen, daß man eine bloß formale Geistesentwicklung wohl im Begriffe aussondern, aber nirgends im wirklichen Leben auffinden kann.

Es folgt daraus, daß die Sprechübung als solche auf der Stundentabelle keinen Raum findet, da; dagegen keine Schulstunde, selbst diejenigen nicht ausgenommen, welche, wie der Schreib- und Zeichenunterricht, zunächst der rein mechanischen Handfertigkeit gewidmet sind, vorübergehen darf, ohne daß sie zugleich relativ Sprechübungsstunde gewesen wäre. Jedenfalls muß der Schüler, in vollständigen Sätzen sprechend, von der ihm für die beziehliche Stunde gestellten Aufgabe Rechenschaft abgelegt haben.

Wer auf seiner Stundentabelle besondere Sprechübungsstunden hat, der ist der doppelten Gefahr ausgesetzt, in solchen Stunden die Kinder und sich selbst inhaltslosem Geschwätz hinzugeben, und in den übrigen Stunden es zu vergessen, daß das Besprechen der verschiedenen Unterrichtsgegenstände die unerläßliche Bedingung ihrer Auffassung ist.

Daß ein Kampf gegen einen bloß formalen Volksschulunterricht überhaupt nöthig geworden ist, — das ist ein nicht wegzuleugnender Beweis, daß ein tief liegender Grund zur Anlage mancher Volksschulen vorhanden ist, wenn man auch hoffen darf, bald sagen zu können, — vorhanden war. Wenn man aber diese Anlage, die gegen einzelne, vielleicht viele Volksschulen leider wahr ist, zu einer Anlage der Volksschule macht, so weiß man wenigstens von der Logik nichts, um von dem Herzen zu schweigen. Jedenfalls wird man aber den „Preussischen Regulativen“ dafür Dank wissen, daß sie durch entschiedene Aufnahme des gegen viele Volksschulen allerdings nöthigen Kampfes das Recht und die Würde der Volksschule treu gewahrt haben.

(Schluß folgt.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Lehr- und Übungsbücher für den lateinischen Sprachunterricht.

Im Septemberheft des vorigen Jahres hat Hr. Prof. Dr. Dued in Sondershausen über eine Anzahl kürzlich erschienenen Lehrbücher und Hilfsmittel für den lateinischen Sprachunterricht berichtet und zugleich erwähnt, daß in den letzten Jahren sehr viele Hilfsmittel in der lateinischen Sprache theils erschienen, theils verbraucht worden sind. Bei der Wichtigkeit, die die Erlernung des Lateinischen an und für sich für die Schule hat, eine Wichtigkeit, die durch die Feststellung des neuen Lectationsplanes für die preussischen Gymnasien von Seiten des Unterrichtsministeriums sehr wohl anerkannt worden ist — es sind für das Lateinische durch alle Classen wöchentlich 10 Stunden angesetzt —, kann uns dieß weniger Wunder nehmen. Wenn nun auch das Erscheinen mehrerer neuer Lehrbücher und Hilfsmittel für den lateinischen Sprachunterricht wenig Einfluß hat auf die Ertheilung des Unterrichts und die Wirksamkeit und Erfolge desselben — denn ein gutes Lehrbuch in der Hand eines unbefähigten Lehrers wird immer seinen Zweck verfehlen, auf der anderen Seite wird ein befähigter Lehrer mit jedem Lehrbuche etwas anzufangen und dasselbe seinen Zwecken anzupassen verstehen —, so muß doch das Interesse für diesen Gegenstand, welches durch diese Erscheinung von vielen Seiten an den Tag gelegt wird, uns mit lebhafter Freude erfüllen. Und dasjenige, was Alle am meisten interessiert, das ist die Methode. Denn es handelt sich bei dieser Art von Büchern nicht um das Was? Und über das Quantum oder vielmehr Minimum, welches die Elemente des Lateinischen enthält, kann ja keine große Differenz sein, da das allgemeine Streben vernünftiger Weise dahin geht, diese Elemente so viel als möglich zu vereinfachen und den Anfänger durchaus nicht zu überladen. Die Methode also ist es, oder das Wie?, welches so viele Geister in Bewegung setzt. Wie ist es anzufangen, daß das Minimum

der Elemente vom Schüler wohlverstanden wird, festes Eigenthum bleibt, und geeignet ist, die Palästra für den Geist zu werden, d. h. seine geistigen Fähigkeiten und Kräfte so anregt und stärkt, daß es wahrhaft bildend für ihn wird, und nicht bloß ein dem Gedächtniß anvertrauter Kram ist, dessen er sich je eher je lieber wieder entledigen und ihn in die Rumpelkammer werfen möchte. Freilich ist nicht zu leugnen, daß die Elemente zunächst Gedächtnissache sind; sie sollen aber so bald als möglich zur Verstandessache werden. An allen den Lehr- und Übungsbüchern, die uns vorliegen, sehen wir, daß nichts so sehr verschieden ist, als die Methode, wenn es auch eine nicht unbedeutende Anzahl Sätze, Beispiele in den Übungsbüchern gibt, die wahre Zugvögel sind; sie wandern aus einem Buche in das andere, und man kann deren eine ganze Heerde verfolgen, die sich in jedem derartigen Buche niedergelassen haben. Aber bei allen Verschiedenheiten der Ansichten über die Methode in den Übungsbüchern stellen sich doch zwei Punkte heraus, die sich unabwieslich geltend machen, und die, gleichwie die Sonne der Erde Licht und Wärme gibt, so den Übungsbüchern dieser Art Licht und Wärme gewähren.

Der erste Punkt ist: es muß ein solches Buch eine dem Gedankenkreise des Knaben angemessene Wahrheit enthalten; der zweite: es muß Leben in sich haben, um dem muntern Geiste des Knaben zu genügen, es muß, wie der Knabe selbst, durch und durch Leben sein, um Leben und Wärme ausstrahlen zu können.

In den Übungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische 1c. von Hoegg II. Theil für die Quinta eines Gymnasiums und zur Repetition in Quarta 5. Aufl. Köln 1856 sagt der Verfasser in der Vorrede S. VII., daß sein Augenmerk ganz besonders darauf gerichtet war, der von ihm durchaus gebilligten Ansicht eines geehrten Recensenten in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien: „daß in einem Übungsbuche keine Sätze vorkommen sollten, welche nicht eine Lehre, eine historische Thatsache oder eine dem Gedankenkreise des Knaben angemessene Wahrheit enthielten“ möglichst nachzukommen. Mit „Lehren“ sind unsere Übungsbücher in der Regel gesegnet, weil es das Leichteste ist, solche Sätze zu bilden. Aber man sollte doch gerade mit solchen Sätzen, die Lehren enthalten, sehr vorsichtig sein. Sie entsprechen dem jugendlichen Geiste nicht, sind folglich nicht ansprechend, werden durch öftere Wiederholung zuwider, und indem sie so ganz und gar ihre Wirkung verfehlen, sogar schädlich; denn das öftere Vorschreiben macht gleich-

gütig und stumpft ab Sätze, die historische Thatfachen enthalten, passen für ein Übungsbuch, ja wohl, aber nicht solche, wie z. B. gleich der erste Satz bei Hoegg lautet: „Datames hat den Thyus (soll doch wohl heißen Thuyß), den Herrscher Baphlagoniens, sammt Weib und Kindern gefangen genommen.“ Dieser Satz enthält allerdings eine historische Thatfache, ist aber nichts desto weniger für den Quintaner inhaltlos, und seinem Gedankenkreise nicht entsprechend. Datames, Thyus, Baphlagonien sind für einen Quintaner böhmische Dörfer. Für einen Quataner, der den Datames des Cornelius Nepos gelesen hat, wird er nicht inhaltlos sein, da ihm das Bild des Datames und die ganze Erzählung vom Feldzug desselben gegen den Thyus vorschwebt. Endlich Sätze, die eine dem Gedankenkreise des Knaben angemessene Wahrheit enthalten, ja, solche Sätze und nur solche sollten dem Knaben geboten werden. Sätze zu geben, welche dem Gedankenkreise des Knaben angemessen sind, das ist die erste Anforderung, die man an ein solches Übungsbuch stellt. Denn nichts ist so sehr geeignet, die Gedankenlosigkeit des Knaben zu befördern, als solche Sätze, die für den Knaben gedankenlos und inhaltlos sind. Lehrer, die auf dem Katheder sitzen und den Knaben Regeln dictiren, die von den Knaben nicht verstanden werden können, eine Methode, wodurch diese zu einem gedankenlosen Nachschmieren systematisch angeleitet werden, sind eben solche Übungsbücher, die Sätze zum Uebersetzen geben, die nicht dem Gedankenkreise des Knaben entsprechen und kein Leben in sich haben. In Bezug auf den oben genannten zweiten Punkt, daß nämlich jedes derartige Übungsbuch **L e b e n** in sich haben müsse, stimme ich aus voller Seele dem bei, was Hoffmann in der Vorrede zu den Übungsstücken zum Uebersetzen ins Lateinische für mittlere Classen lateinischer Schulen, Nürnberg 1854, S. VI sagt: „der Inhalt sollte der Altersstufe der Schüler entsprechend und theils belehrend, theils unterhaltend, wo möglich aber beides zugleich sein; er sollte ferner Abwechslung haben, weil die Monotonie des jugendlichen Geistes ein langes Einerlei nur schwer ertragen kann. Eben dasselbe Thema, durch eine große Reihe von Stücken fortgeführt, ermüdet die Jugend um so mehr, weil man in Uebersetzungsbüchern nur langsam weiter geht. Der Stoff wurde in der Regel aus dem Gebiete der Fabel und der einfachen Erzählung genommen, dagegen abstracten, reflectirenden Betrachtungen, welche sich fürs Knabenalter nicht schicken, nur selten Zutritt gestattet, am wenigsten jenen Moralpredigten, die Niemanden erbauen.“

Referent erlaubt sich, zu den von Hrn. Quack angezeigten Hilfsmitteln für den lateinischen Sprachunterricht einige theils neuere, theils früher erschienene hinzuzufügen.

1. Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die Quarta eines Gymnasiums von A. W. F. Krause, Oberlehrer am Gymnasium zu Neustettin. Berlin bei Enslin.

Der Zweck des vorliegenden Buches ist, die Anleitung zum Lateinschreiben von Krebs, die Übungsbücher von Epieß und Lorchholz, und ähnliche Schulbücher dadurch zu ergänzen, daß es eben gemischte Beispiele zur Anwendung aller in der Quarta vorkommenden Regeln der lateinischen Syntax enthält; es bietet nur Uebersetzungsstoff, schließt sich keiner bestimmten Grammatik an, ist vielmehr neben jedem Lehr- und Lesebuche zu gebrauchen, wenn die Regeln eines bestimmten grammatischen Abschnitts einzeln durch Beispiele bereits eingeübt sind. So spricht sich der Verfasser in der Vorrede aus. Stoff zum Uebersetzen bietet das Buch allerdings in Fülle. Wenn aber das Buch erst gebraucht werden soll, nachdem die Regeln eines bestimmten grammatischen Abschnitts einzeln durch Beispiele bereits eingeübt sind, dann begreift man nicht, wozu die Masse von Vocabeln unter den Text gesetzt ist, wozu die öfteren Wiederholungen der bereits dagewesenen Vocabeln. Der Verfasser glaubte aber, „Vocabeln reichlich unter den deutschen Text setzen zu müssen, damit auch der Schwächere nicht hinsichtlich der Wahl des rechten Wortes in Verlegenheit gerathe und das deutsch-lateinische Wörterbuch entbehren könne.“ Da müssen allerdings die Schwächern, die Krause meint, entsetzlich schwach sein, oder gar nichts von der Einübung bestimmter grammatischer Abschnitte profitirt haben, wenn sie dann noch der Vocabeln bedürfen, die der Verfasser darunter zu setzen für nöthig hielt. Man könnte aber auch annehmen, der Verfasser habe bei seiner Anordnung, eine solche Unmasse von Vocabeln unter den Text zu setzen, den Zweck verfolgt, als wolle er durch die öftere Erinnerung an die oder die Vocabel dieselbe dadurch einprägen. Aber man glaube ja nicht, daß durch das öftere Heruntersehen der Schüler sie etwa im Gedächtniß behalte; das Heruntersehen geschieht das zweite und dritte Mal mit derselben Geistlosigkeit, fast mechanisch, und der Schüler wird sich dann bei einer Wiederholung desselben Wortes, wo die zugehörige Vocabel nicht unter den Text gesetzt ist, in großer Verlegenheit befinden. (Ich möchte mich fast veranlaßt finden, diese Art und Weise, solche Massen von Vocabeln unter den Text zu setzen, zu vergleichen mit der Methode, wie Hr. Crusius beim Abfassen seiner Ausgaben, z. B. des Homer, zu Werke gegangen ist, und das Gute, welches diese Ausgaben gestiftet haben, möchte wohl Mancher vergebens suchen.) — Nach Einübung der grammatischen Regeln eines bestimmten Abschnitts müssen jedem Schüler die Verba gegenwärtig sein, bei denen Regeln zu beobachten sind. — Zu den unnützer Weise

darunter gesetzten Vocabeln rechne ich z. B. S. 4, No. 12 zu „es scheint“ *videri*; daselbe wiederholt S. 9, 18; S. 4, 15 *heirathen nubere*; S. 4, 20 *heilen mederi*. S. 4, 21 man sagt *dicunt* oder *dicitur*; ja sogar No. 27 tausend mille und substant. *milia*. S. 4, 31 haben *habere* oder *esse*; daselbe S. 10, 54 zu „besitzen“ S. 4, 33 zu hieß: *nominare* (müßte doch nach des Verfassers Theorie für die Schwächeren *nominari* heißen) oder *mihi est nomen*, wiederholt S. 7, 35. — S. 4, 41 achten *æstimare*. Man sieht hieraus, daß die Hälfte der S. 4 daruntergesetzten Vocabeln unnütz ist. Weiter! S. 5, 14 bediente sich *uti*; S. 5, 20 gereichte *esse*; S. 5, 38 entgehen *effugere*, wiederholt S. 12, 75 und S. 29, 36. — S. 5, 31 Trägheit *ignavia* S. 6, 41 träge *ignavus*, S. 8, 31 wiederholt in der Bedeutung feig.

S. 5, 36 *fungi* verwalten, S. 6, 46 daselbe.

S. 6, 44 als: *quum*, und nach öfteren Wiederholungen noch S. 46, 27! S. 6, 54 gehalten werden *haberi* und S. 3 im ersten Satze des dritten Stückes ist bei dem Satze: Demosthenes wird mit Recht für den größten Redner der Griechen gehalten, keine Vocabel zu „wird gehalten“ gesetzt. Auch S. 41 ist zu „es scheint“ und S. 43 zu „es ist daran gelegen“ keine Vocabel unter den Text gesetzt. Also nicht einmal Consequenz!

S. 3, 4 gelehrt *doctus*, daselbe 7, 26 und noch öfter.

S. 5, 26 so groß *tantus*, wiederholt S. 7, 22.

S. 6, 39 helfen *juvare*, wiederholt 11, 46; 32, 39.

In der großartigsten Weise aber hat der Verfasser diese Wiederholungen mit den Städtenamen getrieben z. B. *Athenæ* ist unter den Text gesetzt S. 1, 20, S. 3, 40 und auf derselben Seite zu Anfang des dritten Stückes No. 3. Auf einer Seite zweimal, das ist des Guten zu viel! S. 9, 63 etc; ferner *Syracusæ* steht S. 1, 30; S. 4, 11; 7, 62; 9, 40; 32, 40; wenn nun *Syracusæ* auf 32 Seiten fünf Mal unter den Text gesetzt ist, wie oft muß es im ganzen Buche stehen, welches 219 Seiten enthält?

Die unter den Text gesetzten *ut* oder *Acc. c. Inf.* habe ich nicht gezählt; S. 59 Stück 42 im ersten Satze steht zu „daß“ nach glauben *acc. c. infinitivo*, gleichsam als wäre es etwas Neues für die schwächeren Schwachen des Hrn. Krause. Doch genug davon! Nun noch einige Unrichtigkeiten. S. 40, 24 steht zu dem Satze: Es scheint, als hieltet ihr den Alexander für den größten Feldherrn unter allen, so viele auch nur das Alterthum hervorgebracht hat, *proferre*. Hr. Krause möge sich das Bessere holen aus Seyffert *palaestra* Ciceron. S. 48, 4 und 91, 53.

S. 52 Stück 37 im ersten Satze steht zu den Worten „durch alle Vorzüge des Geistes“ *dos*. Das ist sehr ungenau und für den Schüler

gefährlich. S. 54 steht ein monströser deutscher Satz: Viriathus wiegelte die Lusitanier auf, ein Mann von sehr schlauer List, der aus einem Jäger ein Räuber, aus einem Räuber plötzlich ein Anführer und Feldherr geworden, nicht zufrieden, die Freiheit der Seinigen zu vertheidigen, vierzehn Jahre lang Alles dießseit und jenseit des Iberus und Tagus verwüstete. —

S. 61, 31 Pflugschaar *aratrum*. In der Genus-Regel heißt's *vomis*. Das ungefähr habe ich bei der Durchsicht des ersten Theils des 1. Abschnitts bemerkt.

Das Buch enthält in den 2 Abschnitten, in die es getheilt ist, im 1. Abschnitt A. Gemischte Beispiele zur Verbindung des Subjects mit dem Prädicat und zu den Casus-Regeln. B. Ueber einfache und Doppelfragen, directe sowohl als indirecte. C. Ueber die Conjunctionen *daß* und *daß nicht* und über die Participialconstructionen; im II. Abschnitt A. 9 Gespräche; B. 11 Fabeln, C. Anekdoten und Geschichtliches, freimüthige Reden, Beispiele von Selbstvertrauen, gewichtige Aussprüche, Beispiele von Entschlossenheit, Geschichtliches. D. 12 Briefe.

2. Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Lateinische, gesammelt und bearbeitet von Heinrich Gottenrott. Dritter Theil für die Quarta eines Gymnasiums. 3. Aufl. Emmerich bei Romm.

Mit dem von dem Verfasser in der Vorrede S. III. angegebenen Verfahren wird man sich größtentheils einverstanden erklären können; denn jeder wird ihm die Stichhaltigkeit der Worte des Seneca bezeugen können: *longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla*. Es ist aber nicht genügend, daß z. B. eine Regel wie *petere aliquid ab aliquo* bloß dem Gedächtnisse (wie Hr. Gottenrott meint) des Schülers eingeprägt wird, denn auf solche Weise würden viele gedankenlose Verwechslungen vorkommen; sondern erst muß man es dem Verstande mittheilen und erklären dadurch, daß man die ursprüngliche Bedeutung ihm einprägt: so wie hier *petere* heißt auf Etwas losgehen, von Jemandem Etwas haben wollen: das ist die wörtliche Uebersetzung, und dadurch wird dem Schüler die Construction *aliquid ab aliquo* einleuchtend; wenn dieß nun deutsch übersezt wird: „Jemanden um Etwas bitten“, so wird der Schüler leicht finden, worin der Unterschied oder dasjenige besteht, worauf es bei der Anwendung ankommt.

Daß die lateinischen Sätze sämmtlich aus Römischen Schriftstellern, besonders aus Cicero, Cäsar, Livius genommen sind, das gibt durchaus dem Buche keinen Anspruch auf Brauchbarkeit; eben so wenig daß die deutschen Beispiele größtentheils aus den lateinischen Schriftstellern entlehnt sind. Der Verfasser meint, „somit möchte dieses Buch auf eine nicht

unzweckmäßige Weise auf dieselben vorbereiten.“ Doch wohl dadurch, daß die Schüler nach der Langweiligkeit dieser Beispiele sich freuen werden, die Schriftsteller weit interessanter zu finden, als sie aus den gegebenen Beispielen zu schließen berechtigt waren.

Daß der Verfasser bei der Anordnung des Stoffes keiner bestimmten Grammatik gefolgt ist, ist dem Gebrauche des Buches durchaus nicht hinderlich; es kann mit Hülfe des Inhaltsverzeichnisses, das deshalb etwas ausführlicher angefertigt ist, bei jeder Grammatik gebraucht werden. „Die grammatischen Regeln, sagt der Verfasser, habe ich den einzelnen Paragraphen nicht vorgelegt, um das mechanische Einüben zu verhüten.“ Das ist etwas sehr Aeußerliches, und der Verfasser hat deshalb jetzt noch keine genügende Sicherheit, daß das mechanische Einüben nicht statfinde, denn das Verhüten des mechanischen Einübens hängt von ganz anderen Sachen ab. Eher möchte der Absicht des Verfassers der Umstand dienen, daß er auch in den deutschen Paragraphen meistens mehrere Regeln zusammengenummen, auch nach größeren oder kleineren Abschnitten gemischte Beispiele gegeben hat. — Wenn aber der Verfasser in der Vorrede S. IV weiter sagt: „Schon von vorn herein muß der Schüler mit dem doppelten Gebrauche des Perfects befaunt gemacht werden und mit der Zeitfolge in abhängigen Sätzen nach *ut* und *ne*; von § 81 ab kann gleich die Zeitfolge jeder Satzart vorgenommen werden; die §§ 166—171 mögen dann noch zur festeren Einübung dienen;“ so ist, glaube ich, zunächst gar keine Nothwendigkeit dazu vorhanden. Denn das sind nicht die schlimmsten Fehler, die gegen die *consecutio temporum* gemacht werden. Der Schüler, so lange er noch nicht eingeweiht ist in die Regeln der Zeitfolge, wird hierbei geleitet entweder von dem ganz entsprechenden Ausdruck im Deutschen, oder von einem gewissen natürlichen Gefühle und gesunden Verstande, so daß er von selbst zurückbebt vor *hortor te, ut esses*. Uebrigens gehört weder die Lehre von der *consecutio temporum*, noch die von Sätzen mit „daß“ und „daß nicht“ zu dem Pensum der Quarta; wozu dieß nutzlose Vorgreifen und diese bedenkliche Ueberhäufung? Auf der andern Seite ist der Verfasser hinter den Anforderungen, die man an ein solches Buch macht, zurückgeblieben. Er hat nämlich dem Pronomen gar keine besonderen Paragraphen gewidmet, weil es nach seiner Ansicht beim Infinitiv abgehandelt werden kann: das möchte aber eine sehr beschränkte Abhandlung werden, wo höchstens vom pronomen personale, und dann und wann vom relativum Etwas zum Vorschein kommt. Wozu eine so wichtige Lehre einschachteln? — Rückfichtlich der Satzarten mit „daß“, namentlich des Accus. c. Inf. ist der Verfasser falscher Ansicht. Er setzt die Lehre vom Gebrauch desselben viel zu spät.

Diese gehört in ihrer einfachsten Weise vor § 6; denn wie soll der Schüler eine richtige Vorstellung oder ein Verständniß von der Construction von „man sagt, dicunt und dicitur“ bekommen, ohne ein Bewußtsein von der Construction des Accus. c. Infinit. zu haben?

Im Einzelnen sind manche Ungenauigkeiten in den unter den Text gesetzten Uebersetzungen oder lateinischen Vocabeln, und auch bisweilen unnütze Wiederholungen zu bemerken?

Zunächst ist der Satz § 6, I a, 1. Platonem ferunt, ut Pythagoræos cognosceret, in Italiam venisse wiederholt § 83, a, 1. und zwar beide Male mit einer Note zu ferunt, das erste Mal „man sagt, daß, soll“ das zweite Mal „man sagt (erzählt), daß.“ Wenn der Verfasser es für nöthig findet, noch zu § 83 in der Note eine Uebersetzung zu setzen, die der Schüler § 6 und 7 eingeübt haben muß, dann muß er doch die vorhergegangene Uebung der Sätze mit ferunt, dicunt für erfolglos halten. Man weiß überhaupt in Betreff der unten angeführten Uebersetzungen nicht, welchen Zweck sie haben sollen. Sollen sie für den Lehrer sein — und das kann man doch nicht denken — dann sind sie unnütz; sollen sie für den Schüler sein, dann sind sie verderblich, wie z. B. § 6, I a, 3. steht zu qui pecunia non movetur unten „auf den das Geld keinen Eindruck macht.“ Wer es weiß, wie leicht der Schüler zu einem gedankenlosen Herlesen der unten stehenden Anmerkungen geneigt ist, ohne sich von der eigentlichen Bedeutung der Worte Rechenschaft zu geben, dem wird das Verderbliche solcher Noten sofort einleuchten. So steht § 6, I c, 1. zu patefaciamus aures „Gehör geben!“ Auf derselben Seite zu admirantur „bewundert man“, laudamur „lobt man uns.“

§ 7, 1. sollen tradi; auch mit tradunt; auf derselben Seite Note 28 „berichtet man“ ferri; ferunt.

Gebrechlich fragilis, wiederholt S. 8, 35 und S. 16, 24.

S. 16 Note 36 „nachdem die Nacht gebrochen war“ post fractas opes ist etwa keine andere Uebersetzung möglich?

„quum mit dem Coniunct.“ S. 14, 29; 17, 30; 18, 34; 23, 22; selbst noch S. 65, 26.

S. 20 der neunte Satz ist die Uebersetzung fast eines ganzen Satzes in der Note hinzugefügt.

§ 24, b, 2. Demaratus Corinthius duos filios genuit „haben“, wahrscheinlich soll dieß „haben“ die Uebersetzung des nachfolgenden fuerunt (his nomina) — sein.

§ 26 Note 6. Tuscus ager „das Tusculsche Gebiet.“ Note 7. Antio capto „nach der Eroberung von Antium.“

§ 27, 5 in magistratu esse „den Oberbefehl haben.“

§ 28 Satz 11 die Niedrigen „inferior.“

Eben so unnütz sind die Angaben, daß der Accus. c. Infinit. stehen müsse. § 28, im 18., 19., 25. und 29. Satz, viermal in einem Paragraph! Ferner § 7 im 8. und 47. Satz; § 4 im 10. Satz; § 30, 2. Satz; § 42, 32. Satz; § 63, 1. Satz; sogar noch § 86, 1. Satz; § 94, 9. Satz; § 99, 1. Satz; § 122, 9. Satz!

Seite 15 Note 29 ist der Acc. von Illiberis in im angegeben; ebenso Seite 35 Note 17 der Acc. von Nabis in im.

Eine unnütze Wiederholung in den Noten wird man finden bei der Vergleichung von § 8, b, 2. Satz; § 10, 5. Satz; § 17, 4. Satz; § 21, 1. Satz und § 28, 19. Satz

Charakter heißt in der Note 4 zu § 2 „mos (im Plural)“ und § 28 Note 20 „mores, um.“

§ 22, b, 16. Satz und § 30, 9. Satz: wiederholt superstes sum.

§ 30 Note 36 Verbrechen crimen!

§ 36, 7. und 10. Satz zu diligens die Note: lebt und liebte so sehr, wozu?

§ 41, 3. Satz: Quid refert nostra, victum esse Antonium „an der Befiegung des Antonius.“ — § 48, b, 2. ist nobili genere natus übersetzt. Wiederholungen von effugere, auferre, ager finden sich sehr oft. — § 86, 2. Bei Annäherung der Perser „appropinquantibus Persis.“ — Unnütz stehen effugere § 86 Satz 16, und celare § 87 Satz 1.

§ 89 Satz 1 pontem fecit „schlagen“ für wen ist die Note? Uebrigens wird dieser Satz wiederholt § 116, 4. ähnlich § 90, 2. praeliis—factis „geliefert, vorgefallen.“

§ 89, 2. qui, unde esserrentur, non reliquissent „welche so viel nicht hinterlassen hatten, um davon begraben zu werden“, kann der Schüler selbst finden: extulit „begraben lassen.“ Lasse man doch dem Schüler esserre in der Bedeutung hinaustragen, und wenn er wirklich den Simon zum Leichenträger oder Todtengräber machte, was würde das schaden?

In demselben Paragraphen im 3. Satz gibt Hr. Hottenrott zu den Worten domiciliumque Magnesiae sibi constituit die Uebersetzung „und bestimmte sich zu M. seinen Aufenthalt.“ Was ist denn daran so schwer, daß eine Uebersetzung in der Note nöthig wäre?

Dann folgt quæ ei panem præberet, wo zu panem „Hauptgericht.“ Ist das Uebersetzung oder Erklärung?

§ 93 Satz 7 entfernte remove, wiederholt 122, 1.

§ 116, 3. heißt es Cæsariani milites superiores discessisse

existimabant „glaubten, daß sie Sieger seien“ und § 117, 3. deutsch: die Soldaten des Afranius glaubten, daß (Inf.) sie Sieger gewesen wären „superiores discedere.“ Die Andeutung, daß der Infinitiv stehen soll, ist jetzt in den Text aufgerückt. Wenn ferner, wie hier, das deutsche Beispiel mit geringer Veränderung dem lateinischen nachgebildet ist, dann muß doch wohl der Schüler sich des kurz vorher dagewesenen erinnern können, und man braucht es ihm nicht gar zu bequem zu machen.

3. Praktische Schulgrammatik der lateinischen Sprache für Gymnasien, Realschulen und Progymnasien von Dr. Wilhelm Hermann Blume. Mühlheim a. d. Ruhr. Bagel 1856. X. 266.

Nach vergeblichen Bemühungen, jüngere Männer zur Ausarbeitung und Herausgabe einer vollständigen Schulgrammatik nach der von ihnen gebilligten Methode seiner bisherigen Versuche auf diesem Gebiete zu ermuntern, hat der Verfasser trotz eines höheren Lebensalters zufolge der Aufforderung seines Freundes, des rühmlich bekannten Nauck, keine Mühe gescheut, und ist selbst rüstig zur Herstellung eines Buches geschritten, welches Arbeit und Anstrengung erforderte, die nicht nach dem mäßigen Umfange desselben abzuschätzen ist. Vorzugsweise ist es nun sein Bestreben gewesen, bei einer dem Zweck angemessenen Vollständigkeit den Stoff auf das Nothwendige zu beschränken, jedoch mit sorgfältiger Beachtung dessen, was erfahrungsmäßig dem Schüler die meiste Schwierigkeit verursacht, und wogegen er am häufigsten verstoßt; die Regeln kurz und bündig, aber zugleich klar, scharf und bestimmt zu fassen; dem Ausdruck in denselben eine dem Gedächtniß behülfliche Abrundung zu geben, wo es thunlich, mit Beobachtung eines gewissen, theilweise auch durch den Reim unterstützten Rhythmus, wie in Aufzählung einzelner Wörter; den deutschen Sprachgebrauch sorgfältig zu berücksichtigen und durch Verweisung auf Analogieen desselben dem Anfänger das fremde Idiom näher zu führen. Hierzu fügt der Verfasser in einer Anmerkung Folgendes: „Daß vorzugsweise Bibelstellen citirt sind, bedarf keiner Rechtfertigung. Selbst beim Unterricht in der Grammatik sollen wir uns dessen stets bewußt bleiben, daß wir eine christliche Jugend vor uns haben.“ Es bedarf dieß keiner Rechtfertigung, weil es nicht zu rechtfertigen ist; und das hier vom Verfasser ausgesprochene Princip kann nicht ernst und streng genug gerügt werden. Schreiber dieses, der ebenso wie Hr. Blume von dem Gedanken durchdrungen zu sein glaubt, daß das höchste Ziel classischer Studien sei, dem Herrn wenn auch nicht zur Wahrung, doch zur Förderung und Verherr-

lichung seines Reiches zu dienen, muß hier dennoch bekennen, ganz anderer Ansicht zu sein als Hr. Blume. Allerdings sollen wir uns dessen stets bewußt bleiben, daß wir eine christliche Jugend vor uns haben, aber durch den alltäglichen Gebrauch von Bibelstellen zu einem ihnen fremden Zwecke werden wir den Kern derselben den Herzen der Kinder mehr entrücken als zuführen. Ich muß gestehen, mein innerstes Gefühl sträubt sich dagegen, an Bibelstellen grammatische Regeln zu erläutern. Die Bibel ist dazu da, das Herz und das Gemüth des Menschen zu erquiden und sich durch die Beschäftigung mit ihr in die großen Heilthaten Gottes zu versenken. Wenn sie aber so benutzt wird, daß man den Knaben mit seinem kindlichen unschuldigen Gemüthe verleitet, bei dem Spruche: selig sind die reinen Herzens sind, die grammatische Bildung „reinen Herzens“ ins Auge zu fassen, so lenkt man die Aufmerksamkeit des Kindes von der Hauptsache ab. Es ist das geradezu eine Entwürdigung des Heiligen. Wenn wir das Bewußtsein, eine christliche Jugend vor uns zu haben, durch eine solche Anwendung von Bibelstellen bethätigen, dann werden wir uns vergebens nach den Früchten eines solchen Verfahrens umsehen, und es ist eine Täuschung, wenn wir meinen, dadurch die Jugend im wahren Christenthum zu befestigen.*

Ferner hat sich der Verfasser bestrebt, in hinreichender Zahl sorgfältig gewählte Beispiele zu geben, endlich logische Ordnung und Folgerichtigkeit zu beachten. Gerade durch das Letztere, glaubt der Verfasser, möchte Wesentliches erreicht, gar Manches in das gehörige Licht gestellt, und mittelst der rechten Verbindung für eine kürzere Fassung zugerichtet sein. Das bezieht sich hauptsächlich auf den syntaktischen Theil des Buches. Aus dem Gesichtspuncte der logischen Folgerichtigkeit betrachtet der Verfasser das in unseren Schulen noch immer Gangbare näher; z. B. *genus masculinum, femininum, neutrum*. Allerdings mag es logisch nicht richtig sein, das *genus neutrum* (keines von beiden) in einer Linie neben *genus masculinum* und *femininum* zu stellen; aber eine solche Betrachtung wird vorerst dem Schüler nur gleichsam aufgedrängt werden können, und wird erst zur lebendigen Anschauung in ihm werden, wenn das Wort *neuter*, a, um in den Bereich seines Wissens aufgenommen ist; demnach wird man eine solche Betrachtung amfüglichsten bei der Regel *unus, solus, totus etc.* anzubringen haben. Uebrigens ist *genus neutrum*

* Die zu § 563 citirte Stelle 2. Epistel Petri 1, 13 paßt nicht einmal zu dem Zwecke, wozu der Verfasser will. Denn es ist doch immer ein Unterschied in der Construction: ich achte es billig zu sein, und ich achte es das Beste sein.

geradezu zu einem positiven Begriff geworden, und es wird schwer halten, dem Schüler das sächliche Geschlecht aus dem Kopfe zu bringen, namentlich beim Adjectivum, wo doch alle drei genera gleichberechtigt neben einander erscheinen. Ferner fragt Hr. Blume, ob nicht jeder denkende Knabe consequent verfährt, wenn er, nachdem in der zweiten Declination als Masculinendungen *us, er, ir, ur* schlechthin neben einander vorgeführt sind, zuerst *puer, pui, puo* etc. decliniren will. Zuerst, das kann nicht vorkommen, denn es steht ja vor ihm als Paradigma in jeder Grammatik, welches er mechanisch auswendig lernt *puer, pueri, puero* etc.; wenn es ihm aber später bei Vergleichung einer Declination von *servus* und *puer* auffällig erscheint, dann ist es auch noch Zeit genug, ihn darüber zu belehren. Uebrigens habe ich die Ueberzeugung, daß kein Anfänger so leicht auf solche gleichsam revolutionäre Betrachtungen verfallen wird, denn er hat genug zu thun mit dem Memoriren der Paradigmen. Trotzdem gebührt Herrn Blume das Verdienst, die Theorie der zweiten Declination, nach dem Vorgange von Krüger Grammatik I. S. 185, zuerst in einer Schulgrammatik logisch richtig behandelt zu haben, so wie ihm Jedermann auch gern zugeben wird, bei der Aufzählung der Pronomina, bei der Eintheilung der Conjunctionen und Adverbia logisch verfahren zu sein.

Wenden wir uns nun zur Betrachtung des zweiten Abschnittes, nämlich zu der Lehre vom *nomen substantivum*.

Die Auseinandersetzung in den §§ 26—28 ist deutlich, und selbst den Ausdruck „wesenhaft“ werden die Schüler mit Hülfe des Lehrers erfassen können. Am Ende des § 27 heißt es: „Diese (die Abstracta) bedeuten nicht etwas, das für sich Wesen hat, sondern nur Vorstellungen, die von wesenhaften Personen oder Sachen in Gedanken gleichsam abgezogen sind.“ Dieß soll wohl genauer heißen „Vorstellungen von Eigenschaften oder Zuständen, die *ic.*“ — Wenn aber der Verfasser es für nöthig hält, den Anfänger mit dem Unterschiede der *Concreta* und *Abstracta* bekannt zu machen, dann hätte er auch die Bezeichnung *nomen appellativum* gegenüber dem *nomen proprium* erwähnen können.

§§ 29—34 enthalten Allgemeines über das Genus. Ueber die Bezeichnung *genus neutrum* haben wir bereits gesprochen.

§ 31. „Was in der Natur als männlich oder weiblich erscheint, wird auch in der Sprache so bezeichnet,“ ist in dieser Fassung nicht richtig; denn dagegen spricht die Bezeichnung der Mond, die Sonne, der Stern, sondern der Verfasser hat das gemeint, was Krüger I. S. 170 ausdrückt: „Dem natürlichen Geschlechte der durch ein Substantivum bezeichneten lebenden Wesen, d. i. der Personen und Thiere, entspricht das

Geschlecht dieser Substantiva in der Sprache." Im § 31 heißt es sodann: Im Uebrigen dient das genus masculinum besonders zur Bezeichnung des Kräftigen und Starken, das femininum aber zur Bezeichnung des Zarten, Anmuthigen, Fruchtbringenden und Nährenden." Solche Betrachtungen sind in einer Schulgrammatik überflüssig.

In § 32 ist die Reimregel: 1. „Natürlichem Geschlecht

Gibt auch die Sprache Recht"

zu entbehren, wenn die alten guten Regeln, die weit concreter, deshalb auch für den Schüler passender sind, beibehalten werden:

Die Männer, Völker, Flüß' und Wind u.

Wenn Hr. Blume noch Etwas hinzufügen wollte, so konnte er erwähnen, daß die römischen Dichter die Winde und Flüsse als unter der Einwirkung eines Gottes stehend und von ihnen ausgehend ansahen; (an der Quelle des Flusses sitzt der Gott und entsendet aus einer Urne die Strömung; über die Winde vgl. Virg. Aen. I. 82 sqq.) daher bei Dichtern die Namen der Flüsse und Winde mit den sie beherrschenden, leitenden Gottheiten identificirt werden; Sachen also werden als Personen angesehen; Personification.

In Bezug auf die dritte Regel: „Die Bäume, Edelstein' und Land, Städte', Inseln weiblich sind benannt"

muß ich bemerken, daß wir bisher ohne Edelsteine ganz gut mit der Regel fertig geworden sind:

Die Weiber, Bäume, Städte' und Land u.;

wenigstens ist durch die Fassung des Hr. Blume keine Vereinfachung eingetreten.

§ 37 Anmerkung sind die Namen der lateinischen casus ins Deutsche übersetzt. Der accusativus ist wohl als „Verursachungsfall" nicht ganz richtig wiedergegeben, wenigstens würde die Erklärung Trendelenburgs „qui ad actionis effectum indicandum natus est" eine andere Uebersetzung erfordern.

Außerdem vermiße ich auch die Erwähnung der Unterscheidung casus rectus und obliquus.

In § 40, welcher lautet: „Die Abbiegungsendungen der Wörter einer und derselben Declination sind übereinstimmend und werden zur Bezeichnung der casus und des numerus abgewandelt" ist eine Wiederholung des § 35 enthalten; denn die letzten Worte des § 40 bedeuten doch wohl dasselbe wie „durch die Declination (Abbiegung) werden die Nomina in Absicht des numerus und des casus bestimmt." Sonst ist das § 40—42 Gesagte recht gut; und wir stimmen besonders darin Hrn. Blume bei, daß es den Lehrern nicht genug empfohlen werden

kann, darauf zu dringen, daß die Anfänger sich von jedem Substantiv außer dem Nominativ auch den Genetiv, in welchem Casus sich der feste Wortstamm und die wandelbare Casusendung mit Sicherheit unterscheiden lassen, merken.

§§ 43—50 enthalten die erste Declination. Daß in § 46 Gesagte würde hinter § 36 seine eigentliche Stelle haben.

Die zweite Declination umfaßt die §§ 51—62. Daß die Endung er vom Verfasser richtig gewürdigt worden ist, ist oben schon bemerkt worden.

§ 61 enthält eine Bemerkung, die man schon bei dem zur ersten Declination Gesagten suchen würde.

§§ 63—90 enthalten die dritte Declination. Ich glaube schwerlich, daß ein solches Verfahren, wie es bei der dritten Declination beobachtet worden ist, mag es auch noch so logisch sein, geeignet ist, in dem Kopfe eines Sertaners ein vollständiges Bild dieser Declination zu erzeugen. Wenn es z. B. im § 63, der ersten zur dritten Declination gegebenen Regel heißt: „Im Nominativ (und dem ihm gleichen Vocativ) des Singularis haben die meisten Masculina und Neutra keine eigene Casusendung, sondern den bloßen Stamm, der aber gewöhnlich am Ende verändert erscheint,“ so ist zwar nichts gegen die Richtigkeit derselben einzuwenden, aber das Resultat dieser Regel für den Anfänger wird auch = Null sein. Man gebe ihm 20 Endungen des Nominativs, wie bisher, die werden ihm lieber sein, als keine. Damit will ich sagen: der Anfänger will etwas Positives haben, d. h. eine Uebersicht, ein Bild der Endungen der dritten Declination sowie der ganzen Declination überhaupt; dieses Gesamtbild ist ihm nach der bisherigen Methode vortrefflich dargereicht worden durch die Genusregeln; durch die Erlernung der letzteren sind ihm drei Vortheile gewährt: er bekam die Endungen des Nominativs, die Declination selbst, insofern bei jedem Wort der Genetiv mitgeteilt werden mußte, und lernte zugleich Vocabeln, was gewiß ein bedeutender und durchaus nicht zu verachtender Punkt hierbei ist. Das Alles wird ihm durch die Methode des Hrn. Blume genommen. Nun fragt es sich: Ist der Gewinn des Knaben bei jenem Verfahren größer, oder verspricht das abstracte Verfahren des Hrn. Blume einen größern Erfolg? Die Entscheidung darüber überlasse ich erfahrenen Schulmännern; so viel aber will ich hier Hrn. Blume bemerken, daß es auf diesem Wege große Schwierigkeiten geben wird, in den Köpfen der Knaben ein Bild von der dritten Declination zu construiren, nachdem man ihnen nämlich die Nominativendungen genommen hat. Ist die ganze dritte Declination nach dem bisher üblichen Verfahren durchgenommen und eingeübt, dann kann

man getroßt das Verfahren, welches Hr. Blume angegeben hat, einschlagen, und dann wird es wahrscheinlich von großem Erfolg sein; aber nur nicht a priori. Auch muß ich noch dies hinzufügen, daß die Regeln für den Anfänger entschieden sein müssen; und diese Entschiedenheit vermißt man in § 63, wo es heißt: „doch haben auch mehrere Masculina s oder is, einige Neutra aber e zur Endung, die Feminina haben in der Regel die Endung s, is oder es“; in § 65: „Eine sehr große Anzahl Feminina bildet den Nominativ im Singular durch Anhängung eines bloßen s“; und § 69: „Viele Feminina haben es und es als Endung des Nominativs im Singular“, wenn man damit vergleicht § 70: „Nicht wenige Masculina oder Communia haben ebenfalls die Casusendung s oder is (jedoch nicht es) im Nominativ Singularis.“ Es dreht sich also Alles um s und is um einige und mehrere ic., und damit weiß doch kein Anfänger, was und ob Masculinum, ob Femininum! Ist es da nicht gerathener, vor der Hand bei der alten Regel zu bleiben:

„Brauch männlich o, or, os und er

Und e-s ungleichsybiger“ und ebenso beim Femininum:

„Auch die gleichsybigen auf es
bezeichnen etwas Weibliches.“

Also nach Abfolgung der ganzen Declination kann man ihnen zeigen: *Seht*, *palus* hat *paludis*, weil der Nominativ eigentlich heißen mußte *paluds* ic.; ebenso *lex* entstanden aus *legs*, daher Genetiv *legis*, dann wird es ganz vortrefflich sein; der Quartaner wird sich freuen in der griechischen Declination ganz ähnliche Sachen anzutreffen, aber Kinder, die das Lateinische beginnen, sind solchen Reflexionen noch nicht gewachsen; denn man kann doch erst über etwas reflectiren, was bereits geistiges Eigenthum ist. Für Anfänger genügt es vorläufig, daß sie erlernen und wissen, daß die dritte Declination so ist; wie die einzelnen Formen entstehen, das will der Anfänger noch gar nicht wissen, weil er mit jenem Arbeit genug hat; und daß der Nominativ ursprünglich *principis* geheißen haben mag, das kann ihm auch vorläufig ganz gleichgültig sein. Wie übrigens in §§ 66—68 bereits der Genetivus Pluralis Berücksichtigung finden konnte, ist nicht gut einzusehen.

§ 74 Anm. 1 heißt es: In Wörtern, wie *carmen*, G. *inis* ist in der Endsybte des Nominativs Singularis das i in e abgeschwächt (vgl. 68); in denen, wie *femur*, G. *oris*, o in u übergegangen; in *rus* G. *oris* und den ähnlichen r und s gewechselt; in *corpus*, (G. *oris*) aber sind die an *femur* und *rus* bemerkten Veränderungen beide eingetreten. Auch in der letzten Sybte von *genus* (G. *oris*) erscheint sowohl Vocal als Consonant verändert: *gener* ist gleich *genes*, und hieraus

genus entstanden ic. Das ist für den Anfänger nichts; und viel praktischer wäre es gewesen, die Neutra auf us, ōris, und us, ōris zusammenzustellen, so wie es z. B. Hermann Schmidt in seinem Elementarbuch der lateinischen Sprache (Neu-Strelitz 1854) 1. Abtheilung S. 109 gethan hat.

Von § 76 an behandelt der Verfasser die einzelnen Casusendungen der dritten Declination. Es sind zunächst die Wörter zusammengestellt, welche im Accusativus des Singularis im haben Als lobenswerth ist anzuführen, daß der Verfasser stets die zugehörige Bedeutung der Wörter hingefügt hat (bisweilen freilich auch vergessen, wie z. B. § 78, 4). Es ist dieß nicht bloß unbedingt nothwendig für das Verständniß, sondern es ist überhaupt die beste Art, das Vocabellernen zu beginnen. Denn aus sogenannten Vocabularien erlernte Wörter, mögen sie etymologisch oder nach irgend einer andern Methode geordnet sein, bleiben so lange für den Schüler eine todte Masse, bis sich ihm Gelegenheit darbietet, sie entweder selbst im Zusammenhang zu gebrauchen, oder sie so gebraucht bei irgend einem Schriftsteller anzutreffen. Dann erst erhalten sie Leben, während sie bis dahin begraben waren. Kurz, die zu den Genus- und Casus-Regeln gehörigen Vocabeln werden der beste Anknüpfungspunkt für das Vocabellernen bleiben. Dieß beiläufig.

Der zweite Theil des § 76 enthält Unrichtigkeiten. Gegen alle Grammatiken, die ich darüber nachgeschlagen habe, Zumpt, Krüger, Wendt, Feldbausch, Putzke ic. behauptet der Verfasser:

Bei restis, puppis, turris, navis,
bei messis, strigilis, sementis, clavis,
deßgleichen auch bei febris hat
m e h r e m als im als Endung Statt.

Diese feine Regel an restis, puppis, turris und febris nachzuweisen, möchte dem Verfasser sehr schwer werden.

§ 77 steht unter No. 3: die Adjectiva zweier und dreier Endungen. Warum sind diese Endungen is, e, und er, is, e nicht gleich hinzugefügt worden, da der Verfasser doch weiß, wie gern der Schüler sich an das Concrete hält, und warum sind nicht wenigstens ein Paar Beispiele angeführt, zumal da diese Wörter zugleich zum Vocabellernen dienen?

Die Regeln 2 und 3 in § 80 über den Genetivus Pluralis auf ium können wir für den Anfänger nicht brauchbar finden. No. 2 lautet: „Fast alle Substantiva mit der Casusendung is oder es im Nominativ Singularis, wie ignis (Feuer), nubes (Wolke).“ Vergleicht man diese Regel mit § 63, wo es hieß: im Nominativ des Singularis haben die meisten Masculina keine eigene Casusendung — doch haben auch

mehrere Masculina s oder is zur Endung, so wird man wieder die Entschiedenheit vermissen: denn was fängt der Schüler mit Ausdrücken wie: „fast alle Substantiva“, „die meisten Masculina“, „mehrere Masculina“ an? Und wenn auch § 68, wenn auch unzeitig, ausdrücklich gesagt worden ist: „alle Substantiva dieser Art (nämlich auf ebs, eps, ex, und es, in denen das *e* der Endsyllbe durch Abschwächung aus *i* entstanden ist) haben im Genetiv Pluralis um, nicht ium“, so werden alle diese Regeln zusammen dennoch dem Schüler nicht zur Klarheit darüber verhelfen.

No. 3 des angeführten Paragraphen lautet: „die Substantiva mit einem auf zwei oder mehr Consonanten ausgehenden Stamm, wie ars (Kunst), arx (Burg), mons (Berg), os (Knochen), as u. a.“ *ic.* Dieß möchte dem Anfänger von ars, arx, mons einleuchtend sein, aber von os gewiß nicht sobald, zumal Hr. Blume erst § 84 lehrt, daß os im Nominativ Singularis den schwer auszusprechenden oder gar nicht hörbaren Endconsonanten des Stammes verloren habe.

Aus § 82 Anmerkung 6 hätte No. 2: „Der griechische Accusativ auf a statt em ist Regel in Pan, aër, æther —“ groß gedruckt werden müssen; und No. 5 konnte, da Metamorphoseon angeführt ist, auch Bucolicon und Georgicon hinzugefügt werden.

§ 84 1. „Die Neutra cor Gen. cordis (Herz), lac Gen. lactis (Milk), mel G. mellis (Honig), os Gen. ossis (Knochen), desgleichen das Masculinum as G. assis (das Aß, eine Münze) stimmen darin überein, daß sie im Nominativ Singularis den schwer auszusprechenden oder gar nicht hörbaren Endconsonanten des Stammes verloren haben“ hat für den Anfänger keinen Werth, da es ihm zur Bildung des Genetivus keinen Anhalt gewährt. Denn wäre nicht ausdrücklich der Gen. cordis hingesezt, so müßte der Anfänger dieser Regel gemäß in Uebereinstimmung mit os bilden cor, corris. Da nun die Gleichmäßigkeit der Bildung dieser Wörter dem Schüler nicht einleuchten kann, und wenn sie ihm auch wirklich einleuchten sollte, doch kein Interesse für die übrige Bildung der Wörter gewährt, so erscheint diese Regel vollständig überflüssig.

§ 96 muß die Regel: Merke arcus, acus *ic.*,
die mit ubus überall
steh'n im dritten und sechsten Fall
dahin beschränkt werden, daß portus eben so wohl portibus wie portubus bildet.

§ 98 Anm. heißt es Tolle (d. i. beseitige) me, mu, mi, mis. Solche Uebersetzungen oder Erklärungen überlasse man dem Lehrer beim Durch-

nehmen; denn sonst hätte Hr. Blume der Vollständigkeit halber auch seine Uebersetzung zu den Worten *si declinare domus vis* hinzufügen müssen.

§§ 104—107 enthalten allgemeine Bemerkungen zu den fünf Declinationen. Welchen Nutzen sie jedoch in einer Schulgrammatik gewähren sollen, vermag ich nicht abzusehen.

§§ 108—131 enthalten die Genusregeln, für die erste Declination in den alten, gewöhnlichen Reimen.

§ 110 Anm. 1. „Nicht klein ist die Zahl der Masculina auf a (st. as), die an der Bedeutung kenntlich sind, z. B. *incola* Einwohner, *navita* Schiffer, *poëta* Dichter, *scriba* Schreiber. Zu ihnen gehört auch *Adria* (statt *Adrias*) der *Adrias*, d. i. das adriatische Meer.“ Hermann Schmidt hat in seinem oben bereits erwähnten Elementarbuch 24 Masculina auf a zusammengestellt, und es wäre besser gewesen, diese behufs des Auswendiglernens aufzunehmen, als den Anfänger durch die nichts sagende Litotes „nicht klein“ in Schrecken zu setzen. Auf eben dieselbe Weise, wie Hermann Schmidt es in seinem Elementarbuch gethan hat, läßt sich recht gut mit einer Grammatik ein Vocabularium vereinen.

§ 111. Die Reimregel für die zweite Declination:

Auf us sind Wörter mascula,
um steht allein als neutrum da;
auch mascula auf er, ir, ur
erscheinen mit dem Stamme nur.

enthält nicht bloß die Regel in Bezug auf das genus, sondern auch in Beziehung auf die Declination; und das ist doch überflüssig, da es eben dagewesen ist. Ueberdies klingt der letzte Theil gerade nicht übermäßig schön.

§ 112. Anm. „Nach § 32 (der allgemeinen Genusregel) sind viele Substantiva auf us (os) Feminina, z. B. *populus* die Pappel, *cerasus* Kirschbaum, *Aegyptus*, *Corinthus*, *Delos*.“ Auch hier hätte sich Hr. Blume wieder das Verfahren des Hrn. Schmidt zum Vorbild nehmen können, der die vielen Substantiva in seinem Vocabularium auf 22 beschränkt hat; außerdem ist es dem Knaben recht dienlich, wenn er die bei uns vorkommenden Bäume alle mit lateinischen Namen kennt.

Dagegen hat es Hr. Blume für zweckmäßig befunden, den Knaben mit unnützen Vocabeln zu beladen, indem er einen Schwall von Wörtern griechischen Ursprungs, die als Feminina gemerkt werden sollen, hinsetzt; nöthig allenfalls wären vielleicht *carbasus*, *periodus*, *paragraphus* und *dialectus* gewesen, die übrigen erlernt er nebenbei aus dem griechischen Gebrauche.

In Bezug auf die Genusregeln zur dritten Declination erlaube ich mir, hier einige Proben herzusetzen.

Fürs genus Femininum Reimregel:

Das bloße s, dazu auch x,
die Endung i-s und e-s
(wie urbs, avis, nubes, radix)
bedeuten etwas Weibliches.

Die Ausnahmen in Reimen:

Mascula: dens, fons, mons, pons,
auf as (antis), wie elephas,
zweihylbig' auf ex, ix (icis),
die Theile wie das ganze as,
die griech'schen Wörter auf yx, ax,
doch mit Ausnahme von climax,
auf ops, wie epops, so auch adeps,
die Heerde grex, der Vogel phoenix,
gryps, chalybs und die Endung nis,
also auch sanguis (sanguinis).

Hierzu erlaube ich mir nur die Bemerkung, daß, wenn man überhaupt an der Regel etwas bessern will, es wohl besser gewesen wäre, die dritte Zeile so zu fassen:

zweihylbig' auf ex, ix (icis).

Die letzte Zeile enthält in sanguinis einen Druckfehler. Wem es hiermit noch nicht zur Genüge ist, der kann sich erbauen an den folgenden beiden Reimregeln:

Die Derivata auf io,
mehrhylbige auf do und go,
mit zwei ** nur caro und grando,
sind Feminina; merk's also.

Und: Die græca auf en, on und an,
latina, die en (anis) han,
also auch pecten (pectinis),
sind masculini generis.

Mag die Abfassung dieser Reimangabe sein wie sie will, und mag man auch über den Rhythmus kein Wort sagen, aber das wird und

* Doch silix Farnkraut, salix Weide sind Feminina (§ 32,3).

** Nämlich Sylben.

muß jeder dem Hr. Blume bestreiten, daß die Genußregeln mit ihren Ausnahmen sehr vereinfacht seien. Ich muß gestehen, daß ich nirgends eine Vereinfachung wahrgenommen habe. — Hiermit schließe ich meine Bemerkungen über den Abschnitt, der das *nomen substantivum* enthält, und wenn ich auch gestehe, daß mir die Absicht des Hrn. Blume loblich erscheint, so muß ich andrerseits wiederum erklären, daß die Ausführung mir nicht genügt.

Mühlhausen.

H. Meinhäusen.

1. Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische behufs Einübung der Formenlehre, zusammengestellt von Dr. Haacke, Gymnasialoberlehrer in Nordhausen. (Der Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische erster Theil.) Nordhausen 1856. 8. 92 S. Büchting. $\frac{1}{4}$ Rthlr.
2. Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische behufs Einübung der elementaren Syntax zu den Elementargrammatiken von Putzke, Siberti-Meining und Ferd. Schulpze, zusammengestellt von Dr. Haacke 1c. 2. Aufl. (Der Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische 2. Theil.) Nordhausen 1856. 180 Seiten. 8. Büchting. $\frac{1}{2}$ Rthlr.

1. Der durch mehrfache pädagog. Schriften bekannte Verfasser hat, wie sich aus der Anordnung des Stoffes ergibt, seine Aufgaben nach Putzkes Elementargrammatik zusammengestellt. Um die Bequemlichkeit der Schüler nicht zu befördern, hat er statt untergeordneter Phrasologie nur ein angehängtes Wörterverzeichnis für ausreichend gehalten. Die den Stücken vorgelegten Vorerinnerungen sollen das Syntakt. ersetzen. In den Aufgaben über Decl. und Conjugat. sind besonders die unregelmäßigen Verba berücksichtigt. Vermischte Beispiele machen den Beschluß. Die ersten Aufgaben ohne Satzverbindung erscheinen zu trocken: ihnen konnte recht gut hier bereits das Verb. sum vorangestellt werden. In den Aufgaben über die 1. Decl. fehlen Beispiele über Zusammensetzungen wie *pater und familias*; in der 2. über die Ausnahmen von *alvus*, *humus* 1c., so wie über *virus*, *pelagus* 1c. — Genauer sind die Aufgaben über die 3. Decl. Alle Ausnahmen dieser Declination die Anfänger einstudiren zu lassen, ist absurd: auch H. Putzke konnte Manches, namentlich bei den Ausnahmen von *is*, süglich übergehen. Einzelnes hervorhebend, ist zu bemerken: (Aufg. 20.) wenn es heißt: „Der Infinitiv mit *zu* ist — durch den bloßen Infinitiv *zu* übersetzen“, so hieße es genauer: *zu*, nicht in der Bedeutung um *zu*. Bei 3, *ich*, *du*, *er*, *zu* übersetzen, wo sie besondern Nachdruck haben. Beispiele fehlen hier. — In Hinsicht der Conjugationen ließen sich die Aufgaben besser nach Putzke § 71 (Ableitung der Verbalformen von den Grundformen) so anordnen:

3. B. amo, amor, amem, amer ꝛ. Bei io der 3. Conjug. 3. B. capio, capior, capiam (fut.), capiebam, capiens. — 52. Aufg. lego sollte nicht als unregelmäßige Form dem carpo vorangestellt werden. Eine besondere Aufgabe über io der 3. Conjug. wäre geeignet, den Schüler zu hüten, sugam st. sugiam zu setzen, u. s. w. — Dagegen sind die Beispiele über die Präp., die Zahlw. und Pronom. sehr zweckmäßig gewählt. Die Aufgaben über unregelmäßige Verba konnten auch nach Butsche, wiewohl in alphabetischer Ordnung dieser Verba, gebildet werden. Die vermischten Beispiele sind gut zusammenhängend. — In dem für den Bedarf des Anfängers gut ausreichenden Verzeichniß, was eben so für die Anleitung selbst gilt, wären etwa noch zu vermerken: Apis, apis, auch — idis. — vis Einfluß = Wirkung. Enthaltksamkeit = Uneigennützigkeit abstinentia, und = unterdrückte Begierde continentia. Bei ferox wild, = ungebildete Rohheit. Das Fehlerverzeichnis ist vor dem Gebrauch des Compendiums zu beachten.

2. Die Aufgaben dieser neuen Auflage beziehen sich nicht mehr ausschließlich auf Butsches Grammatik. Sie haben einen bündigen Zusammenhang und sind meistens historischen Inhalts aus Repos, Cäsar, Livius, Sallust ꝛ. Die größern Stücke sind wörtliche Uebersetzungen aus solchen Classikern, die in der Regel in der gelehrten Schule gelesen werden. Sie sind mithin den Schülern zu bekannt. Diesem Uebelstand kann nur durch veränderte Construction von Seiten des Lehrers, durch Zusätze und Verkürzungen abgeholfen werden. Wenn übrigens der Herr Verfasser sämtlichen Aufgaben eine „Nachweisung“ für die den Stücken zu Grunde liegenden Paragraphen vorangeschickt hat, so wäre es doch noch wünschenswerther gewesen, diese Paragraphen wie in andern Compendien den einzelnen Aufgaben vorangestellt zu sehen. So gehen die ersten Aufgaben, die mit der Syntax des Nominativs beginnen, auf Beispiele mit andern casus, so wie auf die Lehre von den temporib. und mod. über, da der Verfasser gesteht, daß er eine andere Anordnung zu wählen sich nicht habe entschließen können. Füglich konnten sich 3. B. die Sätze, die den dativ. personæ betreffen, an Sätze mit dem dat. incomm. ꝛ. anreihen lassen. — E. 19. Aufgabe 20 bei: „Die Hohheit des Volkes — die der Consuln“ * heißt es: „der, die, das bleibt in diesen Fällen unübersetzt.“ Genauer ist noch beizufügen: weil der Lateiner den (betonten, wie es Zumpt nennt) Artikel nicht hat. Im * heißt es: „es steht entweder der bloße Genitiv, oder — das Substantivum wird wiederholt.“ Genauer hieße es: — oder man setzt ein anderes Substantivum gleicher Bedeutung, oder ein abgeleitetes Adjectivum. (s. Zumpt's g. Grammatik § 767.) So könnte hier zuerst potestas und dann majestas ꝛ. stehen. Beim Beispiel zu

Aufgabe 63: „Bist du so sehr mit unserer Gewohnheit unbekannt?“ ist in Parenthese zu bringen: unbekannt = unfundig unserer *ic.* Passend sind dagegen der Präpositionen wegen die §§ 21 und 52 bei Butsche vereint worden. Beispiele von *locare* finden sich; aber vermist werden solche über *ponere* und *considerare*, so wie über *venire*, um die (scheinbare) Abweichung vom Gebrauch der deutschen Präposition anschaulich zu machen.

Am genauesten sind die Beispiele über den *Acc. c. inf.*, über *quod* statt dieser Construction, und über *quod* und *ut* bei *accidere* *ic.*; so auch die Aufgabe über den *Conjunctiv* der *oratio obliqua*; nur daß auch hier die größern Stücke zu wörtlich aus den oben erwähnten Classikern entnommen sind. Desto mehr empfehlen sich die neuen Stücke (331 — 361), da sie sich an die gewöhnliche Lectüre der Schüler anschließen, nicht aus ihr wörtlich entnommen sind. Der Verfasser hat sich auch bemüht in der neuen Ausgabe den Ausdruck zu mildern. Wenn aber gleichwohl Härten noch verspürbar sind, so scheint dieß nur geschehen zu sein, um das lateinische Idiom durch wörtliche Uebertragung nicht ganz aufzugeben. Vom Wörterverzeichnis, so wie vom Ganzen gilt im Allgemeinen des Referenten Schlußbemerkung No. 1.

Mühlhausen in Thüringen.

Dr. Mühlberg.

Notiz.

Die mannigfaltigen Vortheile, welche es haben würde, wenn der Verlagsort der Pädagogischen Revue dem Unterzeichneten näher läge, und welche den Lesern wie den Mitarbeitern in gleicher Weise zu Statuten kommen würden, haben mich veranlaßt, daran zu denken, den Verlag des Blattes zu ändern, so ungern ich das zwischen mir und dem jetzigen Herrn Verleger bestehende Verhältniß aufgelöst sehe. Der Wechsel wird nun mit dem nächsten Jahre eintreten.

Die **Pädagogische Revue** erscheint vom Jahre 1857 an im Verlag der **Mengerschen Buchhandlung in Berlin.**

Der Plan des Blattes erleidet keine Veränderung, der Umfang wird um einige Bogen vermehrt. Das Jahrbuch wird spätestens am 15. December ausgegeben werden.

Ich bitte die Bestellungen auf die Pädagogische Revue ausdrücklich und bald erneuern zu wollen, und lade die Freunde derselben ein, das Blatt, jetzt das einzige in Deutschland, welches das gesammte Schul- und Erziehungswesen umfaßt, in seinem Streben ferner zu unterstützen und zu fördern. Das Weitere behalte ich mir vor.

Stettin, den 10. October 1856.

W. Langbein.

Inhalt des dreiundvierzigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite
Ueber mathematische Propädeutik. Von E. Röttger, Lehrer an der Fr.: Wilh.-Schule in Stettin	1— 18
Zu Plutarch De Musica. Von Dr. H. Volkmann, Lehrer an der Fr.: Wilh.-Schule in Stettin	19— 36
Das Vocabellernen und das Lexikon. Von W. Langbein	37— 54
Ueber Schulandachten. Von Fr. Otto, Rector der Bürgerschule in Mühl- hausen	81—102
Die Bedeutung der Ruthe und des Stoß in der Geschichte der Erziehung. Von Dr. Gramer, Professor am Gymnasium in Stralsund	103—119
Die französische Sprachforschung im Gegensatz gegen die deutsche. Von Dr. Kobolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin	120—136
Ueber die verschiedenen Arten der Vorstellungen. Von V. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule in Barel	161—192
Einige Bemerkungen zum Unterricht in der Elementar-Arithmetik, besonders rücksichtlich des Gebrauchs der negativen Ordnen. Von Dr. Strümpell, Prof. an der Universität Dorpat	227—246
Zur homerischen Texteskritik. Von Dr. Volkmann, Lehrer an der Fr.: Wilh.-Schule in Stettin. Erster Artikel: Die Interpunction	247—264
Die Geschichtschreibung der Franzosen seit der Restauration. Von Dr. Kobolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin	307—336
Bruchstücke aus der praktischen Schulkunde. Von Dr. C. Michelsen in Hildesheim	337—354

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Dr. Hudemann, Zur Gymnasialreform. [Professor Dr. Quack in Son- dershausen.]	137—146
Dr. Haug, Geschichte des Pädagogiums zu Heidelberg. [Professor Dr. Gramer in Stralsund.]	193—200
Dr. Charles Schmidt, La vie et les travaux de J. Sturm	200—201

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Dr. Sparschub, Deutsches Sprach- und Übungsbuch.
2. Ritsert, Deutsche Sprachlehre.
3. Schuster, Katechismus der Satzlehre und Satzzeichenlehre. [Dr. Schubarth in Weimar.] 147—149
- Dr. Wunder, Übungsstücke zum Uebersetzen in das Lateinische. [Prof. Dr. Quack in Sondershausen.] 201—204
1. Dr. Gnüge, Die Gesetze der französischen Sprache. 2. J. Merriès, Das Gefängniß von Venedig. Zum Uebers. ins Engl. 3. G. Knight, The New London Echo. 4. Second recueil de versions allemands. 5. Gallin, Elementarbuch der franz. Sprache. 6. Prince-Smith, Lehrbuch der engl. Sprache. 7. Robertson, Lehrbuch der engl. Sprache. 8. Dr. Gruner u., Deutsche Musterstücke. Mit Anmerk. zur franzöf. Composition. 9. Gantter, Study and Recreation. 10. Ders., Englische Schulgrammatik. 11. Remy, First English Reading Book. 12. Müller, Engl. Lesebuch. 13. Dr. Friedemann, Französische Bibel. 14. Dr. Albrecht, Deutsche Übungsstücke zum Uebersetzen ins Französische. [Dr. Kobolsky in Stettin.] 204—210
- Dr. Pfeiffer, Zusätze zur Geschichte der lateinischen Sprache. [Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich.] 265—271
- Lehr- und Übungsbücher für den lat. Sprachunterricht:
 1. Krause, Übungsbuch. 2. Hottenrott, Übungsbuch. 3. Blume, Schulgrammatik. [Meinshausen in Mühlhausen.] 355—374
- Dr. Haacke, Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische. [Dr. Mühlberg in Mühlhausen.] 374—376

II.

1. Herzog, Stoff zu stilist. Uebungen in der Muttersprache.
2. Gdßinger, Stilschule zu Uebungen in der Muttersprache. [Dr. Schubarth in Weimar.] 55—59
- G. Voas, Schillers Jugendjahre, herausg. von v. Maltzahn 59
- Ahrens, Bucol. Græc. Theocriti Bionis Moschi reliq. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen.] 149—152
- Herodot. Erklärt von Stein. [Ders.] 152—158
- Homers Iliad. Uebersetzt von Wiedasch. [Ders.] 158—160
1. Th. Heyse, Catull's Buch der Lieder. Text und Uebersetzung.
2. Platons Phädon, übersetzt von Rüsslin.
3. Fr. Friese, Sämmtliche Tragödien des Euripides übersetzt. [Prof. Dr. Quack in Sondershausen.] 210—213
- Dr. Raud, Phædri fabulæ erklärt. [Meinshausen in Mühlhausen.] 213—217
- Enger, Aeschylus Agamemnon. [Prof. Dr. Quack in Sondershausen.] 271—275
1. Dr. Kobolsky, Jeanne d'Arc. Mit Einleitung und Anmerkungen.
2. Derselbe, Anleitung zum französischen Styl. [Eggn.] 275—285

III.

- Dr. W. Affmann, Handbuch der allg. Geschichte. 4ter Theil. [Director Dr. Campe in Greiffenberg.] 59— 63
1. Dr. Kloppe, Deutsche Geschichtsbibliothek.
2. Dr. Kröber, Die norddeutschen Freiheits- und Heldenkämpfe.
3. Bäßler, Heldengeschichten des Mittelalters.
4. W. Wackernagel, Die deutsche Glasmalerei. [Derselbe.] 217—221

VII.

1. Adami, Schulatlas.
2. Dr. Kuxen, Das deutsche Land. [Oberlehrer Dr. Griebel in Stettin.] 63— 65
1. Möbus, Geographischer Leitfaden. 2. Wilhelmi, Elementargeographie. 3. Schönb erg, Leitfaden der topischen Geographie. 4. Meyer, Geogr. für die Mittelsch. höh. Lehrranst. 5. Stahlberg, Leitfaden für den geograph. Unterricht. 6. Bolger, Schulgeographie. 7. Vorken-
hagen, Geographie und Statistik von Deutschland und Preußen. 8. König, Palästina. 9. Brandegger, Inductionsglobus. 10. Schall, Kleiner Schulatlas. 11. Vertheilt u., Schulatlas. 12. Landhard, Geogr. Bilder von Afrika. 13. Vertheilt, Die Geographie in Bildern. 14. Stahl, Natur Schilderungen. 15. Gude und Grube, Unterhaltungen und Studien. 16. Vogel und Körner, Vaterlandsbuch. [Oberlehrer Dr. Griebel in Stettin.] 65— 73

IX.

1. Steglich, Bibelfunde.
2. Krummacher, Bibellatechismus.
3. Schulnecht, Geschichten und Lehren aus der heil. Schrift.
4. Rind, Die christliche Glaubenslehre.
5. Dr. Giese, Die christliche Lehre.
6. Braselmann, Der messianische Stammbaum. [Dr. Schubart in Weimar.] 73— 80

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschul- unterricht.

Zum Religionsunterricht in der Volksschule. Von Dr. Günther:

1. Claussen, Biblische Geschichte. 2. Köhnlein, Biblische Geschichte. 3. Biblische Historien (Güterlosh). 4. Bornbaum, Biblische Geschichte. 5. Die 80 Kirchenlieder. 6. Grüger, 80 geistliche Lieder. 7. Ders., Katechismus. 8. Ders., Spruchbuch. 9. Deutsch, Biblische Geschichte. 10. Köhl, Enchiridion. 11. Nielsen, Wort Sinn und Bau des luth. Katechismus. 12. Petri, Confirmandenstunden. 13. Hubert, Handbüchlein. 14. Wangemann, Geschichte des evang. Kirchenliedes. 15. Zschokke, Die 80 Kirchenlieder. 16. Knauth, Hülfsbuch für den Gebrauch der 80 Kirchenlieder. 17. Heyne, Gesangbuchstunden. 18. Glaser, Erzählungen aus dem Reiche Gottes. 19. Leg, Die Evangelienharmonie. 20. Günther, Andachten über die Psalmen. 286—300

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Erwiderung auf die Barbieu'sche Beurtheilung der Ottoschen Conversationsgrammatik. Von Dr. Otto in Heidelberg. Nebst Entgegnung des Prof. Barbieu	222—226
Uebereinstimmung mehrerer grammatischer Eigenthümlichkeiten der französischen u. der hebräischen Sprache. Von Corrector Dr. Mühlberg in Mühlhausen	301—306
Notiz	376

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

D r. M a g e r.

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.



Vierundvierzigster Band.

(Januar — December der zweiten Abtheilung.)

B ü r i c h,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1856.

IV. Archiv des Schulrechts.

Schwarzburg-Sondershausen. Allgemeine Lehrverfassung für die Gymnasien des Fürstenthums Schwarzburg-Sondershausen.

§ 1.

Begriff und Einteilung.

Die allgemeine Lehrverfassung für die Gymnasien des Fürstenthums Schwarzburg-Sondershausen stellt diejenigen Normen auf, durch welche die Aufgabe der Gymnasialbildung bestimmt und durch deren Beobachtung die Erreichung dieser Aufgabe bedingt ist. Nach den in dieser Lehrverfassung enthaltenen Grundsätzen bestimmen sich demnach die Anforderungen an die Leistungen der Schüler und an die Thätigkeit der Lehrer, ohne daß Letztere als Einzelne oder als Collegium in der Entwicklung eines freieren wissenschaftlichen und methodischen Wirkens gehindert werden sollen.

Sie zerfällt:

- A. in die allgemeine Feststellung des Lehrstoffes;
- B. in die Gliederung und Vertheilung desselben.

Jene enthält die Normen für Entwerfung des Lehrplanes; diese gibt den Maßstab zur Begrenzung der Lehr- und Classenziele.

§ 2.

Aufgabe und Bildungsmittel (Lehrstoff) des Gymnasiums.

Das Gymnasium hat die Aufgabe, durch Entwicklung der intellectuellen und sittlichen Kräfte der männlichen Jugend außer höherer, von christlichem Geiste durchdrungener und belebter Menschenbildung eine allgemein wissenschaftliche Vorbereitung zur selbstständigen Betreibung wissenschaftlicher Studien auf Universitäten, resp. höheren Fachschulen, und dadurch die Befähigung zu erfolgreicher Wirksamkeit in dem erwählten Berufe und zur Theilnahme an den höheren Interessen der menschlichen Gesellschaft und insbesondere des Vaterlandes zu gewähren. Es hat demnach nicht bloß ein reichliches Wissen, sondern auch ein tüchtiges Können zu erzielen. Um diese allgemeine und besondere Aufgabe zu erfüllen, bedient sich

das Gymnasium als seines wesentlichen Bildungsmittels des classischen Alterthums — griechische und römische Sprache —; dazu kommen aber als weitere Bildungsmittel: christliche Religion, deutsche Sprache, die französische und englische Sprache (letzte nicht obligatorisch), die hebräische Sprache für künftige Theologen und Philologen, Geschichte und Geographie, Rechnen und Mathematik, Naturwissenschaften, Schreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen.

A. Allgemeine Charakteristik des Lehrstoffs und normative Bestimmungen für die Behandlung desselben.

§ 3.

Der Sprachunterricht.

Der bildendste aller Unterrichtsgegenstände ist der Sprachunterricht. Durch ihn wird gleichmäßig materiale und formale Bildung gewonnen, d. h. er setzt in den Besitz des Edlen, Guten und Schönen, das der menschliche Geist bisher hervorgebracht, und gibt die Befähigung, dasselbe selbstständig zu erwerben und sich anzu eignen.

Jeder sprachliche Unterricht zerfällt in einen grammatischen und historisch-litterarischen Theil; dieser wird durch jenen vorbereitet; während dieser mit der Litteratur bekannt macht, in der der Inhalt menschlicher Bildung niedergelegt ist, leitet jener dazu an, durch selbstständige Erforschung und Begründung derselben alle geistigen Kräfte zu üben und zu entwickeln. In dem sprachlichen Unterrichte sind also die beiden hauptsächlichsten Bildungsrücksichten, Bereicherung des Wissens und Befähigung zum Können dargeboten. Das bildende Element des sprachlichen Unterrichts bewährt sich aber am meisten an einer fremden, ausgebildeten, in ihrer grammatischen und litterarischen Entwicklung abgeschlossenen Sprache; denn an ihr läßt sich jede Erscheinung zum klaren Bewußtsein bringen, während in der Muttersprache das Sprachgefühl vorherrschend ist. Voran aber stehen in dieser Beziehung vor allen andern die lateinische und die griechische Sprache.

§ 4.

Die lateinische und griechische Sprache.

Die präcise Einfachheit, äußere Gesetzmäßigkeit und lapidarishe Strenge der lateinischen Formenlehre, die bei aller Mannigfaltigkeit und Abwechslung der syntaktischen Verbindung streng logisch gebildete Satzlehre, die Einfachheit und Natürlichkeit der sprachlichen Anschauungen, die Stetigkeit in der Bildung der Worte und der Ableitung, der einzelnen Wortbegriffe, die charakteristische Kürze und Würde, der kunstvoll pathetische Ernst — das sind Vorzüge der lateinischen Sprache, die den jugendlichen Geist zum strengen Denken, zum sichern Lernen und Wissen anregen und die die allgemein sprachlichen Gesetze lebendig zum Bewußtsein bringen. Die lateinische Litteratur ist an Schriftstellern, die für die schon einigermaßen geistig erstarzte Jugend angemessen sind, nicht arm; sie führt derselben ein Volk

vor, das alle Stufen des politischen Lebens durchlaufen, das sich durch strenge Sitten, durch Thatkraft und praktischen Sinn zur ungeheuern Macht und Größe aufgeschwungen, das namentlich das Recht und die Rechtsinstitute zu sicherer Vollkommenheit ausgebildet hat.

Die welthistorische Bedeutung des Volkes hat auch die Sprache desselben zu einer welt- und culturhistorischen gemacht, so daß sie seit fast zweitausend Jahren die Trägerin europäischer Bildung, daß sie die Mutter eines großen Theils der neuern Sprachen, daß sie die Vermittlerin mit der Cultur und politischen Entwicklung der ganzen Vergangenheit geworden und bis diesen Tag geblieben ist. Diese eben angeführten und noch manche andere Umstände sind der Grund gewesen, weshalb die lateinische Sprache stets die Priorität behauptet hatte vor der griechischen; obgleich diese jener an formaler Ausbildung nicht nachsteht; vielmehr zeichnet sich die griechische Sprache durch größere Feinheit, Zartheit, Natürlichkeit, Mannigfaltigkeit, und ihre Litteratur durch größeren Reichthum und durch höhere geistige Bedeutsamkeit und Originalität aus. Von dem Griechenvolke sind Künste und Wissenschaften ausgegangen; daselbe stellt die Entwicklung des menschlichen Geistes in naturgemäßer Fortbildung dar; seine Sprache und Litteratur vereinigt alle Elemente der Humanitätsbildung. Beide Sprachen gewähren für gründliche Betreibung einzelner Wissenschaften vorzügliche Beihülfe und haben auf die Entwicklung deutscher Anschauungs- und Denkweise, Gesittung und Litteratur den mächtigsten Einfluß gehabt; eine tiefere Auffassung des nationalen Lebens findet gerade in der Bekanntschaft mit dem griechischen und römischen Leben die kräftigste Anregung.

Da die Litteraturen beider Sprachen, die lateinische wegen ihrer vorwiegend praktischen Tendenz, die griechische wegen ihrer idealen Richtung ein harmonisches Ganze für die Bildung des Geistes und Gemüthes ausmachen, so muß auch beiden Litteraturen (in den obern Classen) eine möglichst gleiche Verechtigung zu Theil werden. Zwar beginnt der Unterricht in der griechischen Sprache später, weil die lateinische Sprache vermöge ihrer größern Einfachheit mehr für das frühere Alter paßt, die griechische dagegen bei ihrem Reichthume und ihren feineren Unterscheidungen eine höhere geistige Ausbildung beansprucht; nachdem aber durch das Lateinische eine Einsicht in die allgemeinen sprachlichen Anschauungen und Geseze gewonnen ist, wird die Erlernung des Griechischen sehr erleichtert, so daß auf der Stufe, wo überhaupt die Litteratur mehr in den Vordergrund tritt, eine Ausgleichung zu Stande gekommen sein wird. Wenn ferner für schriftliche Uebungen im Lateinischen durch alle Classen besondere Stunden angelegt sind, so ist dieß damit gerechtfertigt, daß für solche Uebungen die lateinische Sprache auch wegen ihrer historischen Bedeutung am geeignetsten ist, und daß die griechische namentlich für die Composition zu viel Schwierigkeiten darbietet. Schreibübungen aber bilden die wahre geistige Gymnastik, die beste philosophische Propädeutik.

Denn sie vermitteln eine verständige Einsicht und Anwendung der erworbenen durch Gedächtniß und Gewöhnung mehr oder weniger mechanisch angeeigneten Kenntnisse, sie zwingen zum selbstständigen Nachdenken, zu freier Selbstthätigkeit des Geistes, sie gewöhnen den Geist, einen Gedanken in seiner Nüchternheit, Einfachheit, Klarheit darzustellen und einer oft unklaren Phraseologie zu entkleiden, die Differenzen des eigenen und fremdem Idioms aufzufinden; sie vollenden die Einsicht in den Geist der Sprache und das Leben der Nation; sie vermitteln deshalb endlich auch eine klare Einsicht in die Muttersprache und unterstützen den Unterricht in derselben wesentlich.

Schriftliche Uebungen im Griechischen werden nur in so weit getrieben, als es zur Befestigung und Einübung der Formenlehre und der einfacheren syntaktischen Verhältnisse nöthig erscheint.

§ 5.

Die deutsche Sprache.

Die deutsche Sprache, als das gemeinschaftliche Organ der Mittheilung des gesammten Lebens unseres Volkes, bedarf einer besonderen Pflege, damit das durch die tägliche Conversation entwickelte Sprachgefühl sich zum klaren Bewußtsein der Gesetzmäßigkeit erhebe — grammatischer Theil —, damit eine ausreichende Gewandtheit in schriftlicher und mündlicher Mittheilung erreicht werde — stylistischer Theil —, damit die allmälige Entwicklung der Sprache von ihren frühesten Anfängen bis auf die Höhenpunkte ihrer Ausbildung erkannt werde — historischer Theil —. Die deutsche Litteratur hat einen solchen Reichthum, eine solche Allseitigkeit und Schönheit erreicht, daß sie ein bedeutsames Mittel der geistigen Bildung darbietet, so daß in allen Classen durch Lectüre, durch Erklärung des Gelesenen, und in der obersten Classe zugleich durch Litteraturgeschichte die Bekannthschaft mit derselben hergestellt werden muß. Ueberhaupt mag die Lectüre den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts bilden, und an sie können sich die Lehrer der Grammatik, Metrik, Onomatik anschließen. Stylistik und Rhetorik wird sich am zweckmäßigsten mit den schriftlichen Arbeiten und freien Vorträgen verbinden lassen; die Poetik kann eine selbstständige Behandlung in der obersten Classe finden.

Wenn nun trotz der Wichtigkeit des Unterrichts in der Muttersprache demselben verhältnißmäßig weniger Unterrichtsstunden zuertheilt worden sind, so muß in Anschlag gebracht werden, daß jede Lehrstunde eine Unterrichtsstunde im Deutschen und für das Deutsche sein kann und soll, und daß durch die Art der Behandlung der classischen Sprachen, namentlich durch die Uebersetzungen in die Muttersprache ein unberechenbarer Gewinn für Kenntniß, Gewandtheit und Sicherheit des deutschen Ausdrucks erzielt wird, und daß ein Theil der deutschen Litteratur füglich durch Privallectüre sich aneignen läßt, da hier wenigstens formelle Schwierigkeiten weniger zu überwinden sind.

Grammatische Richtigkeit in Formen und Verbindungen, Raschheit in der Auffassung und dem Ausdrucke, Bekanntheit mit den besten Stücken der Litteratur wird wesentlich gefördert durch fleißige und möglichst alle Theile wenigstens der poetischen Litteratur umfassende Memorir- und Declamirübungen. Hierbei ist namentlich darauf zu sehen, daß beim Vortrage alles unnatürliche Pathos in Stimme, Geberde und Haltung vermieden, daß vielmehr Natürlichkeit und Einfachheit als das höchste Gesetz und die schönste Zierde angesehen werde; durch den Vortrag des Schülers selbst wird sich der Lehrer die Ueberzeugung verschaffen, ob derselbe ein volles Verständniß des Auswendiggelernten gewonnen habe. Dadurch wird einer andern Aufgabe des deutschen Unterrichts vorgearbeitet, den freien Vorträgen. Diese setzen die geistige Beherrschung eines Stoffes voraus und erzielen eine zusammenhängende, logisch geordnete, ungezwungene, dem Stoffe selbst entsprechende freie mündliche Darstellung desselben. Sie sind methodisch durch alle Stufen hindurch mit dem deutschen Unterrichte zu verbinden, müssen aber durch jeden andern Unterrichtsgegenstand Unterstützung finden.

Denn die freie Darstellung bildet den Probirstein für die Resultate jedes Unterrichts, wenn eben nicht bei Einzelnen gewisse organische oder pathologische Schwierigkeiten hinderlich sind. Es scheint rathsam, von Zeit zu Zeit freie Vorträge vor einem größern Publicum, vor den Lehrern und versammelten Classen zu veranstalten; es ist aber hierbei alle Ostentation und Phrasenmacherei zu vermeiden, und eine strenge Sonderung zu beobachten zwischen Memorirübungen, freien Vorträgen und wirklich oratorischen Vorträgen, welche letztere nur auf der obersten Gymnasialstufe ihren Platz finden. Disputirübungen und Niederschreiben eines Protokolles können mit den freien Vorträgen verbunden werden.

Die deutschen Aufsätze zur Bildung des Styles geben zugleich den Maßstab für den gesammten geistigen Standpunct des Schülers; in dem Style offenbart sich die Totalität der gewonnenen Bildung; derselbe ist deßhalb durch ununterbrochene Uebungen zu fördern. Uebungen im Auffinden und Disponiren sind damit zu verbinden. In der Wahl moralischer, kritischer und ästhetischer Thematata ist Vorsicht und Sparsamkeit zu empfehlen.

Freie poetische Arbeiten sollen nicht gefordert werden; der Lehrer wird aber etwa vorhandene Neigungen und Befähigungen anregen und unterstützen.

Vom Studium des Gothischen, Alt- und Mittelhochdeutschen ist abzusehen; aber es soll dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, ein oder mehrere Stücke der altdutschen Litteratur, wenigstens theilweise, kennen zu lernen.

Außer der Lectüre deutscher Schriftwerke in der Classe und den Litteraturproben beim litteraturgeschichtlichen Unterrichte muß die deutsche Privatlectüre durch den Lehrer sorgfältig geleitet und controlirt werden und besondere Nahrung finden in der Schülerlesebibliothek, deren Vervollständigung namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des deutschen Unterrichts zu bewerkstelligen ist, damit der

Schüler die bedeutendsten und charakteristischsten Werke der deutschen Litteratur kennen zu lernen Gelegenheit habe.

Es wird von Nutzen sein, wenn, wie für die alten Sprachen, so auch für die deutsche ein Kanon von Schriften festgestellt wird, die jeder Schüler durch Interpretation in der Schule oder durch Privatlectüre genau kennen gelernt haben muß. Man vergleiche beispielehalber Heiland, Reform der Gymnasien S. 91. Ueber die Litteraturgeschichte siehe § 9.

§ 6.

Hebräische Sprache.

Unterricht in der hebräischen Sprache wird für diejenigen Secundaner und Primaner ertheilt, die sich der Theologie und Philologie widmen wollen, in zwei Cursen und je zwei wöchentlichen Stunden. Wiewohl dieser Unterricht nur einem speciellen Fachstudium angehört, so entscheiden doch für Beibehaltung der bisher überall bestehenden, wenn auch angefeindeten Einrichtung die Rücksicht auf die bisherige Einrichtung der Universitäten, auf denen die Anfangsgründe schulmäßig nicht gelehrt werden, und der Umstand, daß eine in ihren Elementen so fremd-artige Sprache sich besser in früheren Jahren und in den engeren Schranken der Schule, als während des durch Disciplin weniger gebundenen und außerdem eine rein wissenschaftliche Richtung verfolgenden akademischen Lebens erlernen läßt. Alleiniger Zweck dieses Unterrichts ist Vorbereitung zum künftigen fortzusetzenden Litteraturstudium. Daher ist ausreichend, außer geläufigem und sicherem Lesen, Sicherheit in der gesammten Formenlehre, praktische Vertrautheit mit den hauptsächlichsten Eigenthümlichkeiten der hebräischen Syntax, Verständniß prosaisch-historischer und einiger leichtern poetischen Abschnitte, und eine der Lectüre entsprechende Vocabellkenntniß.

§ 7.

Moderne Sprachen. Französisch. Englisch.

Das Gymnasium muß im Zusammenhange mit seiner Gesamtaufgabe auch auf eine oder mehrere moderne Sprachen Rücksicht nehmen. Bis jetzt ist in dieser Beziehung nur die französische Sprache als für alle Schüler obligatorisch getrieben worden. Da aber auch die englische Sprache eine große litterarische Bedeutung und Verbreitung gewonnen hat, und der innere historische Zusammenhang deutscher und englischer Bildung zu größerer Anerkennung gelangt ist, so ist es wünschenswerth, daß die erwachseneren Gymnasiasten die vom Staate ihnen dargebotene Gelegenheit, sich eine elementare Kenntniß der englischen Sprache zu verschaffen, fleißig benutzen und von den Lehrern dazu angehalten werden. Das Gymnasium muß an einer romanischen Sprache nachweisen, wie namentlich an der lateinischen Sprache unter den Einflüssen der mittleren und neueren Zeit die Sprache überhaupt sich entfaltet und umgestaltet hat. Diese Vermittelung hat namentlich der Unterricht in der französischen Sprache zu übernehmen. Im Französischen ist von vorn herein auf strenge Sicherheit in der Formenlehre

und Orthographie, Geläufigkeit im Lesen, Richtigkeit der Aussprache, fortwährende Erweiterung der Vocabellkenntniß, sowie Fertigkeit und Correctheit im schriftlichen und mündlichen Uebersetzen angemessener Sätze und Stücke zu sehen. Mit einem leichten französischen Classiker mag bald begonnen werden, da die französische Litteratur daran nicht arm ist. Dazu kommt in den beiden oberen Classen rasches und richtiges Verständniß der leichteren neueren Historiker und der Dichter; wöchentliche Exercitien, resp. freie Darstellungen müssen möglichst frei von grammatischen Fehlern übersetzt werden; in Prima soll außerdem ein kurzer geschichtlicher Abriss der wichtigsten Epochen der französischen Litteratur gegeben, Sprechübungen sollen innerhalb des durch die Lectüre gebotenen Stoffes vorgenommen werden. Zungenfertiges Parliren liegt der Aufgabe des Gymnasiums fern und läßt sich später auf sicherer grammatischer Grundlage leicht und rasch aneignen.

§ 8.

Christlicher Religionsunterricht.

Zweck des Religionsunterrichts auf dem Gymnasium ist theils Erkenntniß der christlichen Heilswahrheiten, theils Aneignung und Belebung wahren, christlich religiösen Geistes im Glauben, in Gesinnung und im Handeln. Dieser Zweck soll erreicht werden eines Theils durch sichere und wissenschaftlich begründete Kenntniß der Quellen der christlichen Religion, wie sie sich in den göttlichen Offenbarungen darbieten, und durch Kenntniß des Christenthums selbst sowohl nach seiner Lehre als nach seiner Geschichte, anderen Theils durch die von der Schule zu veranstaltenden oder zu überwachenden religiösen Uebungen. Der Unterricht wird sich demgemäß erstrecken:

- a. auf biblische Geschichte des alten und neuen Testaments;
- b. auf Bibelskunde und Einleitung in die biblischen Schriften;
- c. auf Geschichte der christlichen, namentlich der evangelischen Kirche;
- d. auf übersichtliche Darstellung der christlichen Glaubens- und Pflichtenlehre;
- e. auf Lectüre und Erklärung der heiligen Schrift, in den obersten Classen hin und wieder mit Benutzung des Urtextes.

Doch ist bei dem Gebrauche des Urtextes darauf zu achten, daß nicht die höheren Zwecke des Religionsunterrichts dadurch beeinträchtigt werden.

Religiöse Gesinnung wird außerdem genährt und gefördert werden durch tägliche Morgenandachten, durch religiösen Gesang, Andachtsübungen bei besonderen Gelegenheiten; durch Heranziehen der Jugend zur Betheiligung an Liebeswerken, durch regelmäßige Theilnahme am öffentlichen Gottesdienste, gemeinsame Abendmahlfeier, durch Einübung religiöser Kernsprüche und Gesangbuchlieder u. s. w.

§ 9.

Geschichte.

Der Geschichtsunterricht auf dem Gymnasium hat zum Zwecke die Kenntniß des Entwicklungsganges, welchen die wichtigsten Culturvölker, namentlich das

griechische, das römische und das deutsche Volk, genommen haben. Er gewährt für allgemeine wissenschaftliche Ausbildung eine unentbehrliche Grundlage und für die Entwicklung des nationalen Sinnes die förderlichsten Mittel. Kann auch zur Erreichung des Zweckes eine Anstrengung des Gedächtnisses für Zahlen und Namen nicht erlassen werden, so ist doch namentlich dahin zu wirken, daß außer einer Uebersicht der Universalgeschichte eine auf klare Anschauung gestützte Einsicht in den inneren Zusammenhang der hauptsächlichsten Ereignisse und in die Entwicklung der hervorragenden Epochen, Charaktere, Institute gewonnen und daß außer dem nationalen Elemente auch das ethische berücksichtigt werde.

Den Repetitionen, Anfertigungen von Tabellen, der Wahl der Lehrbücher, sowie der Anschaffung geschichtlicher Werke und Hülfsmittel für die Schülerbibliothek ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die sogenannten mnemotechnischen Kunstgriffe erweisen sich als zeitraubend.

Wiewohl die allgemeine Geschichte Rücksicht nehmen muß auf die Entwicklung der Wissenschaften und Künste bei den wichtigsten Völkern, so würde doch eine auf diese Weise vermittelte Litteraturkenntniß nicht ausreichend sein. Deshalb wird die Geschichte der Litteratur des griechischen, römischen und deutschen Volkes in der obersten, wohl auch in den beiden obersten Classen, in einer besondern wöchentlichen Stunde vorgetragen, so daß der Schüler die Hauptepochen, so wie die wichtigsten Richtungen und Hauptrepräsentanten derselben genauer kennen lernt. Ebenso sollen die bedeutendsten Epochen der englischen Litteratur einige Berücksichtigung finden.

Der alten Kunstgeschichte mag in der obersten Classe bei passenden Gelegenheiten einige Aufmerksamkeit gewidmet werden.

§ 10.

Geographie.

Der geographische Unterricht, dessen Zweck Kenntniß der Erde in ihren physischen Verhältnissen und namentlich in ihrer Beziehung zum Menschenleben ist, ist als unentbehrliches Substrat des Geschichtsunterrichts mit letzterem in enger Verbindung zu setzen.

Beide Gegenstände greifen fördernd und belebend in einander über, Ursachen und Geseze einzelner Erscheinungen lassen durch diese Wechselseitigkeit sich am leichtesten nachweisen. Es sollen sich daher die Curfen in der Geographie, wo es nur immer thunlich ist, möglichst eng an die geschichtlichen anschließen. Nichts desto weniger findet in der Geographie ein besonderer zusammenhängender Unterricht statt.

Die alte Geographie ist mit dem Vortrage der alten Geschichte in Verbindung zu bringen.

Ueber mathematische Geographie siehe § 39. In den beiden obern Classen müssen die geographischen Kenntnisse bei jeder Gelegenheit befestigt und erweitert werden.

Der Unterricht in Geschichte und Geographie soll wo möglich in denselben Classen von einem und demselben Lehrer erteilt werden.

§ 11.

Naturwissenschaften.

Durch den Unterricht in den Naturwissenschaften soll ein lebendiges Gefühl für Naturleben erzeugt, die Einheit von Geist und Materie, von Gott und Welt zum freien Bewußtsein gebracht, sollen die Schüler zu den in der Natur geoffenbarten Ideen erhoben werden.

Dieser Unterricht ist dergestalt zu lehren, daß in den drei untern Classen Naturgeschichte, in den beiden oberen Naturlehre behandelt wird.

Durch die Naturgeschichte soll eine auf eine Anschauung sich gründende Bekanntschaft mit den drei Reichen erzielt werden, die nur allmählig auf dem Wege der inductiven Methode zu einer systematischen Uebersicht aufsteigt. Zugleich ist als Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichts festzuhalten die Anleitung zum Sehen, Untersuchen und Beobachten, zum Unterscheiden und Vergleichen, und eine rechte Behandlung des Unterrichts wird auch das ästhetische und religiöse Gefühl wecken, leiten und pflegen. Als Ausgangspunct in Beziehung auf den Stoff sind immer die heimatlichen, dem Schüler durch unmittelbare Anschauung nahe stehende und durch bildliche Darstellung leicht wieder zu vergegenwärtigende Naturkörper zu wählen.

Die Naturlehre soll eine geistvolle, durch Experimente veranschaulichte und soweit es dem Standpuncte des Gymnasiums angemessen ist, mathematisch begründete Kenntniß der Naturgesetze vermitteln.

§ 12.

Rechnen.

Durch eine auf Einsicht gegründete Fertigkeit in der Bruchrechnung und den wichtigsten Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens soll namentlich in den untern Classen sowohl im Allgemeinen eine geistige und praktische Übung hervorgebracht, als auch insbesondere für die mathematischen Disciplinen eine methodische Vorbereitung erzielt werden. Kopfrechnen ist mit Tafelrechnen zu verbinden. Es ist dabei nicht sowohl auf eine allzuweite Ausdehnung als vielmehr auf vollständiges Verständniß und praktische Ausübung zu sehen.

§ 13.

Mathematik.

Die mathematischen Studien gehören in den Kreis des Gymnasialunterrichts sowohl wegen ihrer formell bildenden Kraft, als wegen ihres materiellen Werthes. Die erstere beruht hauptsächlich auf der vollendeten Bestimmtheit und Klarheit und organischen Gesetzmäßigkeit ihrer Anschauungen und Begriffe, in dem consequenten Fortschreiten von jenen zu diesen, von den Begriffen zu Schlüssen, von den Schlüssen zu Urtheilen, in der entwickelnden und progressiv fortschreitenden Thätigkeit des combinirenden Verstandes, in ihrer wissenschaftlichen Methode und

philosophischen Strenge, letzterer in der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche für eine allgemeine Menschenbildung, sowie für die Zwecke des wirklichen Lebens unentbehrlich sind. — Die angewandte Mathematik ist mit der Physik zu verbinden.

Der mathematische Unterricht geht von der geometrischen Anschauungslehre, in Verbindung mit geometrischem Zeichnen, aus und ist fortzuführen bis zur ebenen Trigonometrie (resp. Stereometrie vergl. § 41). Der arithmetische Theil muß sich außer der Lehre der allgemeinen Arithmetik, Algebra und Combinationslehre wesentlich auch auf arithmetische, algebraische, geometrische und trigonometrische Uebungen, Analysen und Berechnungen erstrecken. Wissenschaftliche Einsicht in die Berechnung der mathematischen Tafeln und Fertigkeit im Gebrauche derselben ist nothwendig. Es ist Umgang zu nehmen von einer allzu streng systematischen und dogmatischen Unterrichtsform, wohl aber auf strenge Präcision zu sehen, und die Selbstthätigkeit der Schüler überall zu fördern.

§ 14.

Schönschreiben.

Die Uebungen im Schönschreiben sollen auch auf dem Gymnasium fortgesetzt werden, und zwar in Quinta in wöchentlich drei, in Quarta in wöchentlich zwei Stunden. Richtige Haltung der Feder, freier Schwung der Hand, Schönheit, wenigstens Regelmäßigkeit und Sauberkeit, Deutlichkeit, Festigkeit und Raschheit sind zu erzielen. Nur die einfacheren deutschen und lateinischen Schriftzeichen sind einzuüben, auch können bei passenden Gelegenheiten in den betreffenden Classen die griechischen Schriftzeichen eingeübt werden. Die Stunden für Schönschreiben in Quarta sind so zu legen, daß auch Textianer, die dieser Uebung noch bedürfen, wenigstens in einer Stunde daran Theil nehmen können. Alle Lehrer haben übrigens darüber zu wachen, daß die Schüler sowohl in ihren Tagebüchern, als auch namentlich in ihren zur Correctur abzuliefernden Hefen sich einer reinlichen, deutlichen, resp. schönen Handschrift befleißigen.

§ 15.

Zeichnen.

Der Unterricht im Zeichnen soll nicht bloß die Bildung des Auges, der Hand, der Einbildungskraft, sondern auch die Bildung des Schönheitsannes befördern, und er ist deßhalb als ästhetisches Bildungsmittel für alle Schüler obligatorisch. Es sind zwei bis drei Ordnungen mit je einer wöchentlichen Stunde einzurichten, in welche die Schüler nach ihren Fertigkeiten mit billiger Berücksichtigung ihrer Alters- und Classenverhältnisse zu vertheilen sind. Behufs Feststellung besonderer Ziele für die einzelnen Ordnungen wird Freihand-, Plan- und geometrisches Zeichnen unterschieden werden können, und es darf in Bezug auf ersteres eine leidliche Anfertigung einer mit Bleistift schattirten Figuren- und Landschaftszeichnung, in Bezug auf das Planzeichnen einige Fertigkeit, und im geo-

metrischen Zeichen so viel Ausbildung erlangt werden, als dazu gehört, um die einfachern Constructionen der Grund- und Aufrisse und überhaupt der darstellenden Geometrie, einschließlich der ersten Elemente der perspectivischen Zeichnung, auszuführen.

§ 16.

Gesang.

Der Gesangunterricht ist wesentlich förderlich für gemüthliche, religiös-kirchliche und ästhetische Ausbildung, deswegen für alle Schüler obligatorisch.

Ueber zeitweilige oder gänzliche Dispensation entscheidet der betreffende Lehrer unter Mittheilung an den Director; Dispensation können jedenfalls diejenigen beanspruchen, die einem für den Kirchendienst bestehenden Chore angehören. Die Schüler werden in zwei Abtheilungen — Sopran-, Alt- und Männergesangs-klasse — in je einer wöchentlichen Stunde unterrichtet. Außer einer Anzahl einfacher, edler Volkslieder sollen namentlich geistliche Gesänge, Choräle, Motetten, Hymnen eingeübt werden.

§ 17.

Turnen.

Zur Stärkung der physischen Kraft, zur Aneignung einer gewandten und schönen Körperhaltung und zur Belebung und Erhaltung der jugendlichen Frische wird in zwei getrennten Cursen im Sommerhalbjahr wöchentlich zweimal in den Abendstunden Unterricht im Turnen ertheilt, der für alle dazu fähigen Schüler verbindlich ist.

Ein ordentlicher Gymnasiallehrer ist mit der Leitung oder wenigstens mit der Aufsicht dieser Uebungen beauftragt.

B. Gliederung und Vertheilung des Lehrstoffes. Lehr- und Classenziele.

§ 18.

Der gesammte Lehrstoff des Gymnasiums soll in fünf Classen mit je zweijährigen Cursen bewältigt werden. Ausnahmsweise ist bei besonders fleißigen, befähigten und wohlgefitzten Schülern eine frühere Befreiung gestattet, der Cursus der Prima ist aber ohne Ausnahme zweijährig.

§ 19.

Voraussetzungen für die Aufnahme in die Quinta.

1. Geläufiges Lesen lateinischer und deutscher Druckschrift und einige Fähigkeit und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Wiedergeben einer leicht faßlichen Erzählung.
2. Einige Fertigkeit, ein Dictat ohne auffällige grobe orthographische Fehler leserlich in beiderlei Schriftarten nicht allzu langsam nachzuschreiben.
3. Fertigkeit im Rechnen der vier Species mit benannten ganzen Zahlen.
4. Bekannthschaft mit biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments.
5. Ein Alter (in der Regel) von nicht unter neun, und nicht über vierzehn Jahren.

§ 20.

Wer in eine höhere Classe aufgenommen oder versetzt werden will oder soll, muß außer einer entsprechenden sittlichen Befähigung im Ganzen das im Folgenden dargestellte Ziel der unmittelbar tieferen Classe erreicht haben.

Gliederung des lateinischen Unterrichts.

§ 21.

Quinta.

Der lateinische Unterricht in Quinta wird in zehn wöchentlichen Stunden erteilt, die auf zwei Abtheilungen zu vertheilen sind, jedoch so, daß während die eine Abtheilung unterrichtet wird, die andere zugegen ist und sich mit schriftlichen oder stillen lateinischen Arbeiten beschäftigt.

II. (untere) Abtheilung: Einlernung der einfachen regelmäßigen Formenlehre, also Declination der Subst., Adject., Pronom., Comparison, Verbum, Adverbium auf e und ter, Zahlwörter, Präpositionen. * Die Formenlehre muß aber von Anfang an an einfachen deutschen und lateinischen Sätzen mündlich und schriftlich eingeübt und befestigt werden unter Benutzung eines methodisch eingerichteten Lesebuchs, durch welches zugleich das Erlernen der Vocabeln vermittelt wird. Ebenso muß eine Kenntniß des einfachen Satzes und der Zahl-, Geschlechts- und Personalverhältnisse, sowie eine allgemeine Anschauung des durch Beifügung, Ergänzung und Umstand einfach erweiterten Satzes erzielt werden.

I. (obere) Abtheilung: Vollständige Sicherheit des für die zweite Abtheilung bezeichneten Gebietes der Formenlehre und Erweiterung desselben, z. B. der Comparativformen, Declination griechischer Wörter, Accusativ und Ablativ auf im und i, sogenannte unregelmäßige, umschreibende, unpersönliche Conjugation, Bildung der Perfect- und Supinstämme, Genußregeln nach den Endungen (ohne die Ausnahmen); Verständniß der beim einfachen und beim einfach erweiterten Satze vorkommenden, vom deutschen Sprachgebrauche abweichenden leichtern Erscheinungen (also z. B. Regeln über den Nominativ, einfache Frage, genit. partit., quantit., qualit., Genitiv nach Adjectiven u. s. w. bei den übrigen Casus, Zeit und Raumbestimmungen); Einsicht in den zusammengesetzten Satz und die Verbindung durch Relativa und die gewöhnlichsten Conjunctionen, in den Gebrauch des accus. c. infinitivo, ablativus absolutus und des Gerundiums. Die Kenntniß der betreffenden Regeln ist auf genetische Weise durch Abstraction von dem Uebersetzungsbeispielen zu gewinnen. Der Schüler dieser Abtheilung muß Sätze, die sich in diesem Gebiete bewegen, aus dem Latein ins Deutsche und umgekehrt mündlich und schriftlich übersetzen können. Vocabellernen. In beiden Abtheilungen Schreiben von Paradigmen.

§ 22.

Quarta. 8 Stunden.

Allen Anforderungen an einen Quintaner muß der Quartaner zunächst sich,

rasch und selbstständiger genügen können. Der Kreis seines Wissens und Könnens wird sich aber auf folgende Weise erweitern:

In der *Formenlehre*: defective und vereinzelt Comparationen, die übrigen Adverbialbildungen, pronominale und adverbiale Correlativa, vollständigerer Kenntniß und Einübung der Verbalstämme, Gebrauch der Präpositionen, Einsicht in die allgemeinen Gesetze der Bildung und Ableitung der Wörter, allmälige Einübung der Grundregeln mit den Ausnahmen, Uebersicht und Eintheilung der Conjunctionen und Interjectionen.

In der *Syntax*: Fragesätze, Casusregeln, beigefügte Sätze durch's Relativ, Accusativ mit Infinitiv, Rection der verschiedenen Conjunctionen, (das deutsche „daß“), Adverbialsätze, einfache Lehre vom Indicativ und Conjunctiv, Constructionen mit Partic., Gerundium, Gerundivum, Supinum.

Während für die Quarta zunächst nur die Hauptregeln aus diesem Gebiete gefordert werden, so sind doch auch Nebenbestimmungen, Ausnahmen, Einzelheiten, soweit dieselben durch die Lectüre geboten werden, zum Verständniß zu bringen. Der grammatische Unterricht ist immer mit der Lectüre und den Exercitien in Verbindung zu setzen und nur für die Repetitionen, Recapitulationen, Behandlung und Einübung schwierigerer und umfassenderer Capitel wird eine besondere grammatische Stunde angesetzt. Zur Lectüre mögen dienen: ein zweckmäßig geordnetes Lesebuch, eine Anzahl leichterere Feldherrn aus dem Cornel, auch einzelne Fabeln des Phädrus, die nach vorausgegangener Erklärung vom Schüler so verstanden und übersetzt werden müssen, daß er für die Lectüre des Cäsar in Tertia genügend vorbereitet erscheint.

Remontrübungen sind mit der Lectüre in Verbindung zu setzen. Die wöchentlichen schriftlichen und mündlichen Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische müssen den grammatischen Kenntnissen entsprechen und eine ziemliche Sicherheit an den Tag legen. Extemporalien werden sich hier nun mit Vorsicht anwenden lassen, und ihr Ergebnis darf wohl noch nicht als sicherer Maßstab angenommen werden. Außer der durch Lectüre und Uebersetzungsübungen bereicherten Vocabellkenntniß wird auch ein kleiner Schatz von lateinischen Redensarten gefordert.

§ 23.

Tertia. 8 bis 9 Stunden.

Fortgesetzte Befestigung und Erweiterung der grammatischen Kenntnisse, in der Formenlehre namentlich Wortbildung und Verbalstämme; das Ungewöhnliche wird bei Gelegenheit der Lectüre erklärt. In der Syntax wird außer einem klaren Verständniß und einer prompten und richtigen Anwendung der einzelnen Regeln nebst Erklärung derjenigen Erscheinungen, die scheinbar oder wirklich von der Regel abweichen (soweit sie durch die Lectüre dargeboten werden), namentlich ein allgemeiner, wohlgeordneter Gesamtüberblick über das ganze Gebiet der

Grammatik gefordert, so daß der Schüler sich selbstständig in derselben orientiren und zurecht finden kann. Als besonders geeignet für Tertia erscheint die Modus- und Tempuslehre nach ihren allgemeinsten Gesetzen, *oratio obliqua*, genauere Lehre von den Conjunctionen, Relativverbindungen, von der Gerundivconstruction.

Hauptschriftsteller für Tertia ist Cäsar (*bellum gallicum et civile*), der von den reiferen Tertianern im Ganzen ohne längere Vorbereitungen und ohne besondere Nachhülfe verstanden und übersetzt werden muß. Abgewechselt kann werden mit Cornel (bisweilen wohl auch mit Justin auf kürzere Zeit); dazu kommt die Lectüre leichterer Stellen aus Cicero, nach einer zweckmäßigen Auswahl. Die poetische Lectüre wird begonnen mit einer Auswahl aus Ovid (*Metamorphos.*, *Eleg.*), womit prosodische und metrische Uebungen zu verbinden sind. Memorirübungen.

Der Synonymik muß bereits in Tertia Aufmerksamkeit zugewendet werden. Wöchentliche Exercitien, Extemporalien über grammatische Regeln und über Stoffe, die mit der Lectüre verwandt sind. Die Phraseologie muß erweitert werden. Auch muß die Privatlectüre angeordnet und controllirt werden.

§ 24.

Secunda. 8 Stunden.

In Secunda tritt die Lectüre in den Vordergrund; dieselbe erstreckt sich auf Cicero's Reden und die leichtern philosophischen Schriften und Briefe, Livius, Sallust, auch Curtius, Virgil's Aeneide und Bucolica, auch Ovid's *Metamorphosen*. Die Ausdehnung der Lectüre in der Schule ist begrenzt durch das Verständniß und durch die Befähigung der Schüler, die Classenschriftsteller angemessen und gewandt zu übersetzen. Durch eine geordnete Privatlectüre muß die Schullectüre ergänzt und erweitert werden. Memorirübungen sind auch hier fortzusetzen.

Die Erklärung ist sprachlich und historisch. Bei der Erklärung in sprachlicher Hinsicht ist zu berücksichtigen: Behandlung synonymischer Begriffe nebst Etymologie, Entwicklung der Wortbedeutungen, hauptsächlich Kenntniß des classischen Sprachgebrauchs und des (durch die Lectüre gebotenen) davon Abweichenden, gewisser eigenthümlicher Ausdrucksweisen (*Tropik*), Vergleichung mit der deutschen Denk- und Ausdrucksweise.

Durch den grammatischen Unterricht muß außer der sicheren Kenntniß aller grammatischen Erscheinungen namentlich eine Erkenntniß des Grundes für dieselben, also eine Einsicht in die Logik der Sprache vermittelt werden. Als besonders geeignet erscheint für Secunda eine tiefere und umfassendere Lehre der Modus- und Tempusverhältnisse; überhaupt schließt hier der grammatische Unterricht ab mit einer systematischen Zusammenfassung aller Theile der Grammatik unter möglichst wissenschaftlichen Gesichtspuncten.

Die wöchentlichen Exercitien mögen sich vornehmlich im Gebiete des historischen Styles bewegen; dem lateinischen Sagbau, dessen Eigentümlichkeiten sich

in der Deutlichkeit, Uebersichtlichkeit, dem Ebenmaße der einzelnen Glieder unter einander und in ihrem Verhältnisse zum Ganzen offenbaren, ist besonders Aufmerksamkeit zu schenken. Häufige Extemporalien; lateinische Inhaltsangaben, Bereicherung der Phrasologie durch Lectüre und Uebersetzungsübungen. Auch eine Anweisung zur Bildung lateinischer Hexameter und Pentameter dürfte Nutzen bringen.

§ 25.

Prima. 8 bis 9 Stunden.

Die Lectüre ist namentlich vom historischen und litterarhistorischen Standpunkte aus zu behandeln, deßhalb muß dieselbe möglichst ausgedehnt und umfassend sein und sich wenigstens auf die Hauptrepräsentanten der einzelnen Theile der römischen Litteratur erstrecken: Cicero (quaest. Tusc., de officiis, de orat., Brut.) Tacitus, auch Sueton: Quintil. instit. orat. lib. X. Horatius: (Oden, Satiren, Episteln): Einiges aus Plautus oder Terenz, Tibull, Catull u. (Vergl. Poemata Lat. von Volkmar). Kurze historische Erläuterungen zum Verständniß des Zusammenhanges oder des Einzelnen, ästhetische Behandlung bei Dichtern, Erklärung schwieriger grammatischer Erscheinungen und an angemessenen Stellen eine sprachvergleichende Behandlung bilden die hauptsächlichsten Bestandtheile der Interpretation. Kritik ist seltener und nur dann in möglichster Kürze, Bestimmtheit und Klarheit anzuwenden, wenn sie zur richtigen Auffassung einer Schriftstelle oder zur Schärfung des grammatischen Verständnisses oder zur Erweckung des Schönheitsinnes beiträgt. Lateinische Interpretation soll wenigstens nicht gefordert werden, und ist, wenn sie angewendet wird, mit weiser Beschränkung anzuwenden. Aber der Schüler muß geübt werden, mündlich in lateinischer Sprache ihm Vorgetragenes aufzufassen und selbst Gewußtem und Gedachtem mündlich die fremde Form zu geben, Recapitulationen über den Inhalt des Gelesenen lateinisch mitzutheilen. Der Unterschied zwischen dem römischen und deutschen Idiom wird sich namentlich herausstellen durch eine gewandte, fließende, schöne, der Muttersprache wie dem Texte und dem Gegenstande angemessene deutsche Uebersetzung.

Die schriftlichen Uebungen zerfallen in drei Classen:

1. Extemporalien; diese sollen grammatische Correctheit sichern und den Sprachreichtum des Schülers zu sofortiger Anwendung bringen; der deutsche Text muß leicht faßlich und dem lateinischen Satzbau adäquat sein.
2. Exercitien, d. h. Uebersetzungen deutscher Stoffe, namentlich auch aus dem oratorischen Gebiete. Außer voller grammatischer Richtigkeit ist besonders Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe bei Verwandlung der deutschen Abstraction in die concrete lateinische Denk- und Schreibweise, Eleganz in der Wahl der Wörter, Structuren, der Wortstellung, Schönheit in der ebenmäßigen Gliederung der Theile zu berücksichtigen.
3. Freie lateinische Aufsätze; sie müssen, wesentlich reproductiv, auf Gegenstände sich beziehen, die aus den von den Schülern gelesenen Schriften der Alten

hinlänglich bekannt sind oder zu deren genügender Darstellung die lateinische Sprache selber hinlängliche Ausdrucksformen darbietet.

Die Uebungen sub 2 sind wöchentlich, die sub 3 monatlich.

Einzelne Capitel der Grammatik können auch hier behandelt werden, doch in mehr wissenschaftlicher und Sprachvergleichender Weise.

Die nöthigen metrischen Kenntnisse werden bei der betreffenden Lectüre vermittelt.

Gliederung des griechischen Unterrichts.

§ 26.

Vorbereitender Cursus (Quarta und) Tertia (2 und) 6 Stunden.

Der Unterricht in der griechischen Sprache beginnt mit dem zweiten Jahreskursus in Quarta mit zwei wöchentlichen Stunden und hat zu bewältigen die Lehre von den Buchstaben und ihren Functionen, Lese- und Schreibübungen, von der einfachen attischen Formenlehre die regelmäßige Declination, Comparison, Pronomina, Zahlwörter, Conjugationen des verbi puri, impuri, liquidi und verbi puri contracti.

Die Accentlehre ist mit den nöthigen Quantitätsbestimmungen zu verbinden und pari passu mit der Formenlehre zu erweitern. Dazu entsprechende Uebersetzungsübungen aus dem Griechischen ins Deutsche und umgekehrt, etwa wie sie Kühner's Elementargrammatik enthält; Analytirübungen und Vocabellenkenntnisse.

Hauptaufgabe für Tertia (sechs wöchentliche Stunden) ist: vollständige Behandlung und Einübung der attischen Formenlehre mit Hinzunahme der verba in μ und der verba anomala nebst dem hauptsächlichsten aus der Wortbildungslehre. Vocabellenkenntniß. Die Syntax wird nur bei Gelegenheit der Lectür und außer der einfachen Casuslehre nur nach allgemeinen Umrissen behandelt. Für die Lectüre ist eine zweckmäßige Chrestomathie und in der obern Ordnung Xenophon's Anabasis zu wählen; Lucian (Götter- und Todtensprache) nur selten.

Für diejenigen, welche die Reife für Secunda erreichen: Vorbereitung in die homerische Formenlehre nebst Lectüre einzelner Stellen aus Homer. Zur Befestigung der Formenlehre wöchentliche schriftliche und mündliche Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Accentlehre.

Anmerkung. Wenn der Vorbereitungscursus in Quarta wegfällt, so ist der griechische Unterricht in Tertia mit acht wöchentlichen Stunden zu erteilen. Dann würde zwei anderen Unterrichtsgegenständen, vielleicht dem Lateinischen und der Mathematik, in Quarta je eine Stunde zugelegt, in Tertia je eine Stunde abgenommen werden müssen.

§ 27.

Secunda. 6 Stunden.

Außer der Befestigung und dem Abschlusse der attischen und homerischen Formenlehre ist Hauptaufgabe: allgemeiner Ueberblick über die ganze Syntax mit specieller Behandlung der Lehre vom Artikel, von der Verbindung des Subject

und Prädicals, der Casus, des Verbums, der Tempora und Modi, der Conditionalsätze, der Rection und dem Gebrauche der Präpositionen. Für die Lectüre sind Hauptschriftsteller: Xenophon (Memorabilien, Hellenika, Cyropädie) und Homer, zunächst die Odyssee; außerdem kann Einzelnes aus Herodot und Hyllas gewählt werden. Mit Plutarch, Lucian oder Arrian soll nur auf kürzere Zeit abgewechselt werden. Einen Theil des Stoffes muß der Schüler durch Privatlectüre zu bewältigen suchen. Die Erklärung ist grammatisch-historisch. Wöchentliche schriftliche und mündliche Uebungen aus dem Deutschen ins Griechische behufs der Befestigung der Formenlehre und der einfacheren syntaktischen Verhältnisse.

§ 28.

Prima. 5 bis 6 Stunden.

Der Schwerpunkt des griechischen Unterrichts drängt sich nach Prima. Hier soll durch denselben ein lebendiges Bild des griechischen Geistes in seinen historischen, rein menschlichen und idealen Manifestationen und seinen bildenden und veredelnden Momenten zur Anschauung gebracht werden. Demnach ist Hauptaufgabe: Bekanntheit mit dem großen und schönen Gebiete der griechischen Litteratur. Um diese Aufgabe zu erreichen, muß die Lectüre — Schul- und Privatlectüre — methodisch geordnet und außer der Berücksichtigung besonderer sprachlicher Schwierigkeiten und der schönen reich gegliederten Sprachform ganz besonders auf klare Darlegung und Erfassung des Inhalts gerichtet sein. Dazu sind erforderlich kurze historische, litterarhistorische, antiquarische (mythologische, kunstgeschichtliche), statistische Bemerkungen und Erklärungen, in so weit dieselben überhaupt nicht oder doch zur Zeit noch nicht durch anderweitige Lehrgegenstände als bekannt vorauszusetzen sind. Für Dichter und Prosaisker ist die Zeit möglichst gleichmäßig zu theilen. Von jenen gehören für Prima: außer Homer's Ilias von den Tragikern: Sophokles (zwei Tragödien sind zu lesen), Euripides (eine Tragödie), unter Umständen auch Aeschylus (Prometheus oder Gumeniden). Einiges aus Pindar und Theokrit, vergleiche Stoll's Anthologie. Von den Prosaiskern ist canonisch Plato (kleinere Dialogen, Apologie, Theile aus dem Symposion und Phaedon), Demosthenes (einige Staatsreden), Thucydides (eine Auswahl). Dieser Cycles wird sich namentlich durch Anordnung und fleißige Ueberwachung der Privatlectüre bewältigen lassen, in welche nach Umständen noch aufzunehmen sind: Schriften von Xenophon, Plutarch, Hyllas und Aeschines, Herodot, Arrian, Anakreon, Euripides. Zusammenhang und Vervollständigung ist überall zu vermitteln durch die Erklärung, — Mittheilung, Empfehlung oder Einführung angemessener Ausgaben, Vergleichung mit der deutschen Litteratur.

Zum tieferen Eindringen in die Formschönheit werden hin und wieder zu veranstaltende deutsche metrische Uebersetzungen leichterem Verstande (jambische, anapästische, daktylische) dienen. Als Beweis des Verständnisses ist anzusehen eine fließende, gut deutsche, den Sinn treu wiedergebende, mündliche freie Ueber-

setzung. Etwa monatlich ist eine Uebersetzung aus dem Deutschen oder Lateinische ins Griechische schriftlich zu liefern, zur Repetition der Formenlehre und Sprac mündliche Uebungen sollen ebenfalls von Zeit zu Zeit vorgenommen werden. Einige schwierige Partien aus der Grammatik sind wissenschaftlich zu behandeln, namentlich mit Rücksicht auf lateinische und deutsche Sprache, z. B. die Lehre von den modis, den Regationen, der Attraction. Andere Einzelheiten sind bei Gelegenheit der Lectüre auf Grund der Grammatik zu erklären. Ebenso werden bei der Lectüre die metrischen Lehren behandelt; besonders schwierige Schemata können füglich unberücksichtigt bleiben.

Deutsche Sprache.

§ 29.

Quinta. 6 Stunden.

Ein methodisch eingerichtetes und dem Standpuncte der Classe entsprechendes bloß mustergültige Stücke enthaltendes Lesebuch bildet den Mittelpunkt, um sich der gesammte deutsche Unterricht und die anzustellenden Uebungen drehen. Es ist zu wünschen, daß durch mehrere Classen hindurch ein und dasselbe Lesebuch oder ein nach gleichen Grundsätzen bearbeitetes gebraucht werde.

1. Lectüre: Stücke vornehmlich erzählenden und beschreibenden Inhalts prosaischer und poetischer Form werden vom Lehrer und von Schülern mehrmals vorgelesen, durchgesprochen, erläutert, so daß die Schüler des Inhalts mächtig werden, denselben verständig und logisch lesen, mündlich und schriftlich wiedergeben können. Das Lesestück muß für alle übrigen Rücksichten des deutschen Sprachunterrichtes förderlich verwendet werden können, namentlich auch

2. für die Orthographie, da hierfür Regelwerk sich fruchtlos erweist, die Anschauung und das Gehör das meiste wirken.

Dictate und Abschriften müssen sorgfältig corrigirt werden.

3. Grammatik: Die Lehre vom einfachen Satze muß auf genetische Wege durch Benutzung des Lesestückes ermittelt und allmählig befestigt werden, damit ist in Verbindung zu setzen die Kenntniß der einzelnen Redetheile und Formenlehre in einzelnen und leichteren Partien.

4. Aufsätze: Mündliche und schriftliche Darstellung. Die selben bewegen sich zunächst als Nachbildungen am zweckmäßigsten auf dem Gebiete der Erzählung und Beschreibung. Die mündliche Darstellung ist zuerst zu üben, dadurch, daß der Lehrer über die durchgearbeiteten Lesestücke oder die vorgelesenen Erzählungen u. s. w. Fragen vorlegt, und eine längere freiere Antwort verlangt, nach und nach aber die unterstützenden Fragen mehr und mehr wegläßt. Wo der Schüler mündlich darstellen kann, bildet dann den Gegenstand der schriftlichen Darstellung, so jedoch, daß eine freiere Behandlung, Erweiterung, Zusammenziehung durch den Lehrer veranlaßt wird. Wöchentlich ist eine solche Arbeit zu liefern und vom Lehrer durchzusehen.

Die Interpunctionslehre läßt sich am füglichsten mit der Lectüre und den schriftlichen Arbeiten verbinden. Die Recitirübungen sind so einzurichten, daß jede Woche eine Hälfte der Classe ihr Pensum her sagt, die andere Hälfte aber zur Theilnahme herangezogen wird. Bücher zur Privatlectüre müssen in angemessenen Zeiträumen vertheilt werden, und der Lehrer soll sich Ueberzeugung von dem Nutzen derselben zu verschaffen suchen.

§ 30.

Quarta. 4 Stunden.

1. Lectüre: Von dem Aeußerlichen, das namentlich in der Erzählung und Beschreibung dargestellt wird, muß sich die Lectüre allmählig dem Innerlichen, Geistigen zuwenden, daher Charakteristik, Märchen, Mythen, Fabeln, Parabeln, historische und epische Darstellungen; ästhetisches und ausdrucksvolles Lesen und Verständniß des Gelesenen sowohl im Ganzen, als in den einzelnen Theilen muß erzielt werden.

2. Grammatik: Wiederholung und Erweiterung der Lehre vom einfachen Satz, dazu die Lehre vom Satzgefüge, mit Ausschluß der schwierigeren Verhältnisse. Der Lehrgang muß nicht gerade ein streng systematischer sein, vielmehr scheint es angemessen, den Schüler zu einer selbstständigen Analyse anzuleiten und nach und nach bei passenden Gelegenheiten das Gefundene nach bestimmten Rücksichten zu ordnen. Dabei müssen die Redetheile einzeln durchgenommen werden nach Flexion und Bedeutung und damit angemessene Aufgaben verbunden werden.

3. Aufsätze: Allmähliche Weiterführung der Schüler von der Stufe bloßer Nachbildung zur selbstständigen Bewältigung angemessener Themata aus dem Gebiete des Charakteristischen und Historischen, z. B. Beschreibung einzelner Stände und Beschäftigungen, Vergleichen, Biographien, weltgeschichtliche Ereignisse, Merkwürdigkeiten aus der Natur u. s. w. Die Themata müssen vorher nach verschiedenen Richtungen unter angemessener Betheiligung der Schüler besprochen und die Möglichkeit zu verschiedenartiger Auffassung und Behandlung geboten werden. Alle zwei Wochen eine Arbeit. Auch mögen in dieser Classe Uebungen und Anweisungen zu den wichtigsten Geschäftsaufsätzen vorgenommen werden. Orthographie ist mit der Lectüre und Correctur der schriftlichen Arbeiten in Verbindung zu setzen. Entsprechende Recitirübungen wie in Quinta. Die Uebungen im mündlichen freien Vortrage schließen sich gleichfalls an die Lectüre und an die Aufsätze an; daran reihen sich Referate über Gelesenes und Gelerntes aus der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte. Privatlectüre wie in Quinta.

§ 31.

Tertia. 3 Stunden.

1. Lectüre: Dieselbe hat sich namentlich zu bewegen im Gebiete des Historischen, Didaktischen, Episch-lyrischen (Idyllen von Voß, einzelne Balladen von Schiller, Bürger, Uhland), auch rhetorischen Stoffen ist einige Berücksichtigung zu

widmen. Damit sollen kurze Bemerkungen über die Schriftsteller, denen die gelesenen Stücke angehören, und diese Altersstufe besonders anziehende charakteristische Züge u. s. w. verbunden werden.

2. **Grammatik:** Die Lehre vom Satz und Satzgefüge (Periode) ist angemessen zu erweitern und mehr systematisch zu behandeln. Dazu kommen die Anfänge der Onomatik und Synonymik, letztere besonders behufs der Bildung der Definitionen.

3. **Aufsätze:** Selbstständige Behandlung von Themen, die der Lectüre entsprechen, jedoch erleichtert durch Dispositionen oder Angabe des ungefähr einzuhaltenden Gedankenganges; also Schilderungen, kleine Abhandlungen, Briefe, besonders Freundschaftsbriefe (bei den Briefen ist mit Vorsicht darauf zu achten, daß nicht falsches Gefühl erzeugt werde), Correctur der Arbeiten.

Den Recitirübungen, freien Vorträgen, den Privatlectüren ist unter Berücksichtigung des Standpunctes der Classe fortgesetzte Aufmerksamkeit zu schenken.

§ 32.

Secunda. 4 bis 5 Stunden.

1. **Lectüre:** Die Dramen der Classiker, welche sich durch eine reiche äußere Handlung und durch ihren ethischen Gehalt auszeichnen: Lessing's Nathan, Schiller's Tell, Jungfrau von Orleans; aus dem Gebiete des Epischen: Hermann und Dorothea; aus dem Gebiete der Lyrik: Schiller'sche und Uhland'sche Balladen. Damit sind zu verbinden prosodische, metrische, literaturgeschichtliche Bemerkungen, und eine der Classenlectüre entsprechende Privatlectüre anzuordnen und zu überwachen.

2. **Grammatik:** Nach einer kurzen Uebersicht der Satzlehre (als Wiederholung des in Tertia durchgemachten Cursus) ist ein zusammenhängender Unterricht in der Formenlehre zu ertheilen mit Anknüpfung sprachgeschichtlicher und sprachvergleichender Erklärungen unter Berücksichtigung irgend eines altdeutschen Lesestücks.

3. **Aufsätze:** Der Stoff wird namentlich aus dem Gebiete der Geschichte, der angewandten Moral und Psychologie, aus dem Gebiete der deutschen und alten Classiker zu entnehmen, und dabei werden die verschiedenen Stylarten und Redegattungen zu berücksichtigen sein. Auch mag vielleicht jährlich einmal eine poetische Behandlung einer Aufgabe gefordert werden. Correctur und Beurtheilung der monatlichen Arbeiten.

4. **Freie Vorträge:** Die Aufgaben werden zwei Tage vorher gegeben. Einzelnen oder der ganzen Classe, die gehaltenen Vorträge — über Themata, welche namentlich aus dem Kreis der Unterrichtsgegenstände zu entnehmen sind, werden einer gegenseitigen Kritik von Seiten der Schüler unterworfen und zu Disputirübungen benutzt. Mitunter sind Disponirübungen vorzunehmen.

Die Secundaner können bereits zu den literaturgeschichtlichen Vorträgen gezogen werden, vergleiche § 9 und § 33.

§ 33.

Prima. 5 Stunden.

1. Lectüre: Die an innerem Leben und Ideengehalte reichen Dramen Göthe's: Tasso, Iphigenia, die natürliche Tochter; aus dem Gebiete der Lyrik die Oden Klopstock's und die kleineren Dichtungen Göthe's.

2. Grammatik: Nach einer kurzen Uebersicht der Formenlehre als Wiederholung des vorigen Cursus zusammenhängende Behandlung der Satzlehre nach Becker nebst Anknüpfung der nöthigsten Bemerkungen über Stylistik.

3. Aufsätze: Aehnlich wie in Secunda, nur sind hier mitunter ästhetische und oratorische Aufgaben zu stellen.

4. Freie Vorträge: Aehnlich wie in Secunda, nur daß hier mitunter extemporirte Vorträge über leichte Themata verlangt werden.

5. Poetik nebst dem Nöthigsten aus der Aesthetik; als praktischer Cursus: Darstellung dramatischer Charaktere aus den griechischen, deutschen und Shakespearischen Dramen.

6. In der Litteraturgeschichte, § 9, sind die zwei classischen Perioden der deutschen Litteratur ausführlich zu behandeln, das Uebrige — einzelne Partieen ausgenommen — summarisch.

§ 34.

Hebräisch.

1. Cursus (Secunda) 2 Stunden. Schrift- und Lautlehre mit Lese- und Schreibübungen. Formenlehre: Wortbeugung durch Anschluß und Zuwachs beim Pronomen, Nomen, Verbum, Uebersetzungen leichter Stücke aus der Genesis und anderer historischer Schriften nebst Analyseübungen. Paradigmen schreiben, Vocabellkenntniß.

2. Cursus (Prima) 2 Stunden. Wiederholung der Formenlehre; Syntax, so weit sie zum Verständniß der Lectüre nöthig ist, Wortbildungslehre. Uebersetzung anderer historischer Schriften und einzelner Psalmen nebst Analyseübungen, Vocabellernen, Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Hebräische nach bekannten Hilfsmitteln.

§ 35.

Moderne Sprachen. Französisch. Englisch.

Französisch.

Quarta: 3 Stunden. Außer dem oben, vergl. § 7, Bemerkten ist hier Hauptaufgabe: Einübung und Befestigung der regelmäßigen Formenlehre in ihrem ganzen Gebiete, namentlich des Zeit- und Fürwortes, so wie der hauptsächlichsten unregelmäßigen Zeitwörter nach Anleitung einer angemessenen Grammatik, in Verbindung damit häufige mündliche und schriftliche Uebersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche und umgekehrt; jedoch ist darauf zu sehen, daß sich die Beispiele nicht in Trivialitäten bewegen und ein bloßes Zurichten für die alltägliche Conversation bezwecken.

Tertia: 2 bis 3 Stunden. Wiederholung, Befestigung und Erweiterung der Formenlehre: unregelmäßige Zeitwörter, eigenthümlicher Gebrauch gewisser Formen, namentlich hinsichtlich ihrer Abweichungen vom deutschen Sprachgebrauch; schriftliche und mündliche Uebersetzungen entsprechender Beispiele, Lectüre eines leichten Historikens oder einer Chrestomathie und Erklärung des Gelesenen auf Grund der Grammatik.

Secunda: 3 Stunden. Syntax aller Redetheile, namentlich des Zeit- und Fürwortes auf Grund der Grammatik, Einübung durch passende Beispiele und Lectüre, Anwendung der Gallicismen. Die Lectüre mag sich auf dem historischen und beschreibenden Gebiete bewegen und auf einzelne Gedichte erstrecken. Wöchentliche Scripta, auch Extemporalien und Correctur derselben. Sprechübungen.

Prima: 3 Stunden. Befestigung und Erweiterung der Syntax; die Lectüre mag sich auf mehrere Zweige der Litteratur erstrecken; eine gute Chrestomathie soll im Gebrauche sein, doch nebenbei sollen auch zusammenhängende classische Stücke gelesen werden. Außerdem Extemporalien, Scripta, freie Darstellungen und Correctur derselben, und ein Abriß der französischen Litteraturgeschichte.

In Secunda und Prima ist auch der Privatlectüre Aufmerksamkeit zu widmen.

Englisch.

Englischer Unterricht wird für diejenigen Secundaner und Primaner, welche Neigung dazu haben, in 2 bis 3 wöchentlichen Stunden in zwei Abtheilungen erteilt. Grammatische Behandlung der Formenlehre und Erklärung der hauptsächlichsten Regeln der Syntax in Verbindung mit schriftlichen Uebungen und Extemporalien, besondere Berücksichtigung und praktische Einübung der Aussprache. Vocabellkenntniß, Einführung in die Lectüre classischer Litteraturstücke bilden die wesentliche Aufgabe des Unterrichts.

Diejenigen Schüler, welche den englischen und hebräischen Unterricht benutzen, haben dabei dieselben allgemeinen Pflichten, wie bei jedem andern Unterrichtsgegenstande, zu erfüllen, können von der einmal erklärten Theilnahme nur auf das ausdrückliche, motivirte Verlangen der Eltern, resp. Vormünder durch den Director entbunden, und können später nicht wieder zugelassen werden.

§ 36.

Religionsunterricht.

Quinta: 3 Stunden. Äußere Bibelfunde, biblische Geschichten des alten und neuen Testaments mit Anpassen an das christliche Kirchenjahr, nebst passenden Erklärungen; aus dem Katechismus das erste, zweite und dritte Hauptstück.

Quarta: 2 Stunden. Katechismus, namentlich zweites, viertes und fünftes Hauptstück mit Beweisstellen und Auswendiglernen derselben; Einlernung einiger Kirchenlieder.

Tertia: 2 bis 3 Stunden. Glaubens- und Sittenlehre; Bibellesen, Kirchenlieder, Sprüche, Kirchengeschichte nebst Geographie des heiligen Landes.

Secunda und Prima: 2 Stunden. Lectüre und Erklärung einzelner

Stücke des neuen Testaments in der Ursprache; zusammenhängende wissenschaftliche Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre. Einleitung in die heilige Schrift, Darstellung der christlichen Kirchengeschichte.

§ 37.

Geschichtsunterricht.

Quinta: 1 Stunde einfache Erzählung der wichtigsten Begebenheiten, Sitten, Einrichtungen der Aegypter, Perser, Griechen, Römer, Deutschen, so daß namentlich die handelnden Personen in den Vordergrund treten (biographisch), auch aus der alten griechischen und deutschen Sage lassen sich auf dieser Stufe Stoffe entnehmen. Ueberall aber muß das geo- und chorographische Element als ein das biographische beförderndes berücksichtigt werden.

Quarta: 2 Stunden. Mittelalter und neuere Zeit, namentlich deutsche Geschichte, mit Berührung alles Welthistorischen, auch noch theilweise biographisch.

Tertia: 2 Stunden. Hier tritt die ethnographische Behandlung ein und zwar alte Geschichte, namentlich griechische und römische, weil dadurch die altsprachliche Lectüre in den oberen Classen vorbereitet und unterstützt wird, die hier gewonnenen geschichtlichen Kenntnisse aber wiederum durch die darauf folgende Lectüre erneuert, befestigt, erweitert werden.

In Secunda 2 Stunden und in Prima 3 Stunden tritt die pragmatisch-universalhistorische Behandlung ein und zwar in Secunda nach einer Repetition der alten Geschichte, Mittelalter und neuere Zeit; in Prima: allgemeine Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der alten Geschichte.

§ 38.

Geographischer Unterricht vergl. § 10.

Quinta: 2 Stunden. Allgemeine Uebersicht über die Erde, als Schauplatz der Geschichte, Betrachtung der Erdoberfläche, der Erdtheile, Länder, Meere, Flüsse, Gebirge, Hauptstädte. Die Länder, auf denen die erzählten geschichtlichen Begebenheiten vorgehen, werden etwas weitläufiger behandelt, namentlich Deutschland; diejenigen Parteen, welche gerade dem geschichtlichen Cursus ferner liegen, müssen geschickt und bei passender Gelegenheit eingereicht werden. Das vereinzelt Gelernte muß gegen Ende des Cursus zusammengefaßt, erweitert und mit dem Zusammengehörigen zu einem Ganzen zusammengestellt werden. Damit ist zu verbinden Kartenzeichnen (meist an der Tafel), Lesen von Reisebeschreibungen.

Quarta: 2 Stunden. Genauere Kenntniß der europäischen Länder mit einem vervollständigenden Rückblick auf Deutschland.

Tertia: 2 Stunden. Uebersichtliche Darstellung der übrigen Erdtheile, namentlich Asiens und Amerika's; Befestigung und Erweiterung alles früher Gelernten bei passenden Gelegenheiten. Alte Geographie in allgemeinen Umrissen mit stetem Hinblick auf die jetzige Geographie der betreffenden Länder.

Ueber mathematische Geographie siehe § 39.

§ 39.

Naturwissenschaften.

Quinta: 1 Stunde. Dem Unterrichte in den Naturwissenschaften, der sich an den allgemeinen Anschauungsunterricht anschließt, ist die Betrachtung einzelner Thiere, Pflanzen, Mineralien zu Grunde zu legen, damit der Schüler besonders hervortretende Theile, Formen und Eigenschaften auffassen, auf ihre Wiederkehr oder Modification bei anderen achten lernt und sich gewöhnt, dafür bestimmte Bezeichnungen zu gebrauchen.

Ebenso werde der Schüler daran gewöhnt, kurze Beschreibungen einzelner Naturkörper nach bestimmt angegebenen Gesichtspuncten zu liefern. Im Sommer vorzugsweise Botanik, im Winter Zoologie und Mineralogie.

Quarta: 2 Stunden. Durch reichere und vielseitigere Anschauung, durch gründlicheres und specielleres Unterscheiden und Vergleichen soll der Schüler zu leichteren eigenen Untersuchungen, Beobachtungen, Beschreibungen angeleitet, die Terminologie bereichert, die wissenschaftlichen Totalitäten (Art, Gattung, Familie, Ordnung, Classe) sollen an passenden Beispielen deutlich gemacht werden. Erste Versuche im Bestimmen, wobei für das Pflanzenreich das System Linne's zu berücksichtigen ist. Im Sommer Botanik, ohne daß die gelegentliche Berücksichtigung der anderen Naturreiche gänzlich ausgeschlossen sein soll. Im Winter Zoologie mit vorzüglicher Berücksichtigung der Wirbelthiere und Mineralogie.

Tertia: 2 Stunden. Angemessene Erweiterung und Vertiefung des Unterrichts: für die organischen Naturkörper ist der innere Bau (Anatomie) und die Betriachtung der Theile (Physiologie mit Berücksichtigung des menschlichen Lebens), soweit das Verständniß möglich und dem Alter der Schüler angemessen ist, näher ins Auge zu fassen, und unter Wiederholung des früher Dagewesenen eine mehr zusammenhängende Uebersicht über die Naturreiche zu geben, wobei es jedoch nicht so sehr auf eine systematische Vollständigkeit ankommt, als vielmehr darauf, für einige besonders wichtige Abtheilungen die Gliederung im Ganzen und Einzelnen nachzuweisen. Im Sommer Botanik, im Winter Zoologie und Mineralogie.

Secunda: 1 Stunde Mathematische Geographie und Elemente der Astronomie.

Prima: 2 Stunden. Allgemeine Physik, Grundzüge der Chemie, Lehre vom Gleichgewicht der schweren Körper, des festen, tropfbaren und luftförmigen Aggregatzustandes; Electricität, Galvanismus; Lehre von der Bewegung der Körper; vom Schalle, vom Lichte, von der Wärme. Meteorologie. Dazu Experimente.

Anmerkung. Der Lehrer soll weder an die Vertheilung des Stoffes auf die zweite und erste Classe, noch an die angegebene Reihenfolge gebunden sein, sofern er überhaupt nur den für beide Curse angegebenen Stoff zur Behandlung bringt.

§ 40.

R e c h n e n.

Quinta: 3 Stunden. Einübung der Species als Repetition, genaue und vollständige Kenntniß der Bruchrechnung nebst Beispielen für's praktische Leben.

Quarta: 2 Stunden. Arithmetische und geometrische Proportionen und Regel de tri mit directen und indirecten Verhältnissen, reffischer Satz, Kettenatz.

Tertia: 1 Stunde. Gesellschaftsrechnung, Interessenrechnung, Conto- und Disconto-, Zeit- und Alligationrechnung.

§ 41.

M a t h e m a t i k.

Quarta: 4 resp. 3 Stunden. a. Geometrische Formen oder Anschauungslehre. Lehrsätze mit strengem Beweis, betreffend die Winkel und Winkelpaare, die Eigenschaften des Dreiecks als solchen und der besondern Arten von Dreiecken, Congruenz der Dreiecke, Parallellinien, Eigenschaften der Parallelogramme und Trapeze, Vergleichung der Parallelogramme mit einander und mit den Dreiecken hinsichtlich des Flächeninhalts.

Einfache constructionelle Aufgaben dienen zur festern Begründung der Lehrsätze.

b. Wissenschaftliche Behandlung der vier (zwei) Grundoperationen mit Zahlen, Brüche mit strengen Beweisen; dekadisches Zahlensystem; Decimalbrüche, Buchstabenrechnung mit entgegengesetzten Größen. Die geometrische Formen- und Anschauungslehre kann übrigens bereits in *Quinta* mit einer wöchentlichen Stunde absolvirt werden; dann dürften für *Quarta* drei Stunden ausreichen.

Tertia: 3 Stunden. a. Proportionen der geraden Linien und geradlinigen Figuren, Ähnlichkeit geradliniger Figuren Constructionelle und berechnende Aufgaben mit Entwicklung mathematischer Formeln. Lehre vom Kreise, Ausmessung der Figuren. b. Potenzen mit positiven und negativen, ganzen und gebrochenen Exponenten. Lehre von den Wurzeln und Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln aus Zahlen. Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren unbekannten Größen.

Secunda: 3 Stunden. a. Ebene Trigonometrie, als Einleitung dazu: rechnende Geometrie; Lösung trigonometrischer Aufgaben; b. Gleichungen des zweiten Grades, Proportionen, Progressionen, Logarithmen, Zinseszins- und Rentenrechnung.

Prima: 3 Stunden. a. Stereometrie; b. Kettenbrüche, Gleichungen des zweiten Grades mit mehreren unbekannten; Permutationen, Combinationen, Variationen; geometrische Progressionen, binomischer und polynomischer Lehrsatz, unendliche Reihen.

Anmerkung: Sphärische Trigonometrie, die Lehre von den Kegelschnitten, höhere Gleichungen (dritten und vierten Grades) sollen wenigstens nicht gefordert werden. Es bleibt übrigens dem Lehrer belassen, die Stereometrie in *Secunda*, die Trigonometrie in *Prima* zu behandeln.

§ 42.

Für den Unterricht im Schönschreiben, Zeichnen, Gesange und Turnen dürfte das in den §§ 14, 15, 16, 17 Gesagte im Allgemeinen ausreichend sein.

§ 43.

Stundenzahl des Classenunterrichts.

Unterrichtsgegenstand.	Classe.				
	I.	II.	III.	IV.	V.
Latein	8 (9)	8	8 (9)	8	10 ⁵ / ₅
Griechisch	5 (6)	6	6	2	—
Deutsch (und Litteratur.)	5	4 (5)	3	4	6
Französisch	3	3	2 (3)	3	—
Religion	2	2	2 (3)	2	3
Geschichte	3	2	2	2	1
Geographie	—	—	2	2	2
Rechnen	—	—	1	2	3
Mathematik	3	3	3	3	1
Naturwissenschaften .	2	1	2	2	1
Zeichnen	1	1	1	1	1
Gesang	1	1	1	1	1.
Schreiben	—	—	—	2	3
Wöchentl. Stundenzahl.	33(35)	31(32)	33(36)	32, im zweiten Jahre 34	32, davon 5 St. stille Beschäftigung
Hebräisch	2	2			
Englisch	2	2			

Zur sichern Begrenzung der Aufgabe des Gymnasiums im Allgemeinen und der Ziele der einzelnen Classen wird die vorstehende allgemeine Lehrverfassung hiermit den Directoren und Lehrern der Gymnasien zur Nachachtung zugesertigt, mit dem Bemerken, daß zwar einzelne Modificationen und Abweichungen von denselben, insofern sie durch gewisse Verhältnisse veranlaßt und gerechtfertigt sind, und in so weit sie die Aufgabe und Bestimmung der genannten Anstalten weder im Allgemeinen noch im Besonderen beeinträchtigen, zulässig sind, daß aber über alle solche einzelne Fälle Bericht an das kaiserliche Ministerium zu erstatten ist.

Sonderhausen.

Kärst. Schwarzburg. Ministerium, Abth. für
Kirchen und Schulen.

Württemberg.

A. Instruction für die Lehrerconvente zu Beurtheilung dessen, was zur Reise für die Universität erfordert wird.

§ 1.

Als reis für die Universität kann nur derjenige betrachtet werden, welcher

- a. die nöthige intellectuelle Ausbildung erhalten hat, um den akademischen Vorlesungen mit Nutzen folgen zu können und zugleich
- b. diejenige sittliche Festigkeit gewonnen hat, um eine ernste und ernsthafte Lebensrichtung, verbunden mit einer geregelten wissenschaftlichen Thätigkeit, einzuhalten.

§ 2.

Die intellectuelle Ausbildung begreift

- a. in materieller Beziehung ein gewisses Maas von Kenntnissen, wie sie, um die akademischen Vorlesungen zu benützen, nothwendig sind. Dieses Maas von Kenntnissen wird näher dadurch bestimmt, daß dem Candidaten in sämtlichen Gymnasialsächern zum Mindesten das Zeugniß „ziemlich gut“ muß gegeben werden können, wobei gestattet ist, daß ein Zeugniß, das in einem oder dem anderen Fach unter dieser Stufe steht, durch ein höheres in einem anderen Fache ergänzt werde.

Als Gymnasialsächer sind zu betrachten: Religion, deutsche, lateinische, griechische oder französische Sprache, Geschichte, Geographie, Mathematik, philosophische Propädeutik.

§ 3.

Die intellectuelle Ausbildung hat aber auch

- b. eine formelle Seite und erfordert in dieser Beziehung eine gewisse Hebung und Reife derjenigen Geisteskräfte, durch welche das Verständniß und die Verarbeitung akademischer Vorträge bedingt ist. Es muß die Denkkraft geschärft, das Gedächtniß geübt, das Urtheil und der Geschmack, sowie der Vortrag und die Darstellung gebildet sein.

§ 4.

Im Einzelnen wird Folgendes bemerkt:

Die Candidaten sollen in der Muttersprache die Fähigkeit gewonnen haben, ihre Gedanken sowohl mündlich klar, geordnet, und in anständiger Form vorzutragen, als auch schriftlich ohne Verstöße gegen die Regeln der Sprache, der Logik und des guten Geschmacks darzustellen.

In den alten und neuen Sprachen, deren Kenntniß von ihnen verlangt wird, sollen sie die ihnen vorgelegten Sätze, sofern sie keine besondern Schwierigkeiten haben, leicht übersehen, sofort richtig übersetzen und über das Verständniß des Stoffes sich genügend ausweisen können, sodann aber auch durch selbstständige Handhabung der fremden Sprache, soweit ihnen diese angesonnen wird, an

den Tag legen, daß ihnen nicht nur die Sprachregeln, sondern auch die Eigenthümlichkeit und der Geist des fremden Idioms nicht fremd geblieben sei.

Dies wird vornämlich erkannt aus den Aufträgen und Uebersetzungen, welche die Schüler ausgearbeitet haben, wobei die Art und Weise, wie die Schüler im mündlichen Verkehr der Schule sich kundgeben, in Betracht zu ziehen ist.

§ 5.

Bei Beurtheilung der sittlichen Reife der Schüler werden schon das äußerliche Benehmen und die äußere Haltung derselben, die Art, wie sie sich gegen Altersgenossen und Vorgesetzte geben, ihre Gewöhnungen in Beziehung auf Reinlichkeit, Ordnung der Schule Anhaltspunkte geben, und in der letzteren Beziehung sind insbesondere Schüler, welche in dem der Maturitätsprüfung unmittelbar vorhergehenden Jahre mit Entlassung bedroht worden sind, oder sich ein Vergehen haben zu Schulden kommen lassen, das von einer gemeinen und niedrigen Gesinnung zeugt, unter keinen Umständen für reif zu erklären. Im Uebrigen werden kundige Lehrer im Laufe mehrjähriger Beobachtung auch hinreichende Gelegenheit finden, sich über die Lauterkeit der Gesinnung, den Ernst der Haltung und die Richtung des Strebens ihrer Schüler ein Urtheil zu bilden, wobei namentlich auch die Art des Fleißes und der gesammte Verlauf der geistigen und sittlichen Entwicklung in Betracht kommt.

§ 6.

Die Lehrer haben sich bei ihren Erklärungen der bisher üblichen Formulare zu bedienen; für die einzelnen Fächer sind die Zeugnisse über die Kenntnisse unter Anwendung der gewöhnlichen Noten einzutragen; sodann haben sie sich über Reife des Urtheils und der Charakterbildung auszusprechen und das Resultat in den Bezeichnungen „reif“, „unreif“ zusammenzufassen, auch ist, wenn hiebei das Urtheil des Lehrerconventes nicht ein einstimmiges ist, das Verhältniß der Stimmen anzugeben. — Wo die Lehrer in Beziehung auf intellectuelle Reife zweifelhaft sind, bleibt ihnen unbenommen, im Ganzen oder in einzelnen Fächern eine Prüfung zur Feststellung ihres Urtheils vorzunehmen.

B. Instruction zur Vornahme der Maturitätsprüfung für die hiezu bestellte Commission.

§ 1.

Bei denjenigen Candidaten, welche ein Gymnasium oder Seminar regelmäßig besucht und ein Urtheil ihrer bisherigen Lehrer über intellectuelle und sittliche Reife beigebracht haben, hat die Maturitätsprüfung den Charakter einer summarischen Revision des von den betreffenden Lehrerconventen über die Reife der Candidaten abgegebenen Urtheils. Daher ist es nicht nöthig, daß die Prüfung sich auf alle Gymnasialfächer erstreckt, vielmehr genügt es, wenn dieselbe die Hauptfächer umfaßt, und zwar die Muttersprache, die alten Sprachen, Mathematik,

Geschichte mit Geographie. An die Stelle der griechischen Sprache kann bei Regiminalisten, Cameralisten und Forstleuten die französische treten.

§ 2.

Bei denjenigen Candidaten, welche sich nicht auf einem Gymnasium oder Seminar ordnungsmäßig vorbereitet haben, ist die Prüfung eingehender und umfassender vorzunehmen. Zu diesem Behufe werden die Examinatoren auf die Prüfung dieser Candidaten, welche deßhalb eine besondere Section zu bilden haben, etwas mehr Zeit verwenden; auch sind diese Candidaten außer den obengenannten Fächern noch in französischer Sprache, Geographie und Logik zu prüfen, und zwar in der Art, daß denjenigen Candidaten, welche in griechischer Sprache geprüft werden, frei steht, zwei Fächer unter den drei genannten zu wählen, für diejenigen aber, welche die Prüfung in französischer statt in griechischer Sprache erstehen, die zwei Fächer Geographie und Logik obligatorisch sind. Die Stufe der Kenntnisse, welche sie dabei zeigen müssen, ist dieselbe, welche auch in den andern Fächern verlangt wird.

§ 3

Candidaten, welche in einem Fache der höhern Technik die Staatserlaubnis zur Fortsetzung ihrer wissenschaftlichen Ausbildung auf der Universität oder einer dieser gleich stehenden Lehranstalt nachsuchen wollen, haben, so ferne sie Zöglinge der polytechnischen Schule waren, ein Zeugniß über intellectuelle und sittliche Reife von dem Lehrerconvent der polytechnischen Schule beizubringen. Ihre Prüfung trägt analog der Prüfung der Candidaten, welche einen Gymnasialcurs absolvirt haben, den Charakter einer summarischen Revision eines Zeugnisses, und erstreckt sich nur auf die Hauptfächer, nämlich: deutsche Sprache, französische oder englische Sprache, höhere Mathematik, Mechanik, Naturwissenschaften in der Weise, daß je nach der besondern Richtung des Candidaten an die Stelle der Prüfung in höherer Mathematik eine eingehendere Prüfung in Mechanik oder Naturwissenschaften treten kann, und daß die englische Sprache nicht als obligatorisch betrachtet wird.

Bei solchen Candidaten, welche kein Zeugniß über intellectuelle und sittliche Reife von dem Lehrerconvent der polytechnischen Schule beibringen, weil sie sich anderwärts vorbereitet haben, hat die Commission besondern Bescheid beim königlichen Studienrath einzuholen.

§ 4.

Die Prüfung ist theils eine schriftliche, theils eine mündliche. Sie wird bloß mündlich vorgenommen in dem Fach der Geschichte und Geographie, bloß schriftlich in dem Fach der deutschen Sprache und Logik. In der Geschichte sollen den Candidaten Fragen aus der alten, mittlern und neuern Zeit vorgelegt werden. Eine ins Einzelne gehende Behandlung kürzerer Partien ist zu vermeiden. Auch in Mathematik, in Mechanik und Naturwissenschaften wird die Prüfung schriftlich vorgenommen, doch bleibt der Commission überlassen, wenn sie

es in einzelnen Fällen für nöthig hält, eine mündliche Prüfung damit zu verbinden.

In den sprachlichen Fächern findet eine mündliche und schriftliche Prüfung statt.

§ 5.

Bei der mündlichen Prüfung in den neueren Sprachen ist nicht nur darauf zu achten, ob die Candidaten gewöhnliche Prosa richtig und geläufig übersetzen und mit den Regeln der Grammatik vertraut sind, sondern auch darauf, ob das Ohr für das Verständniß des fremden Idioms und das Organ für eine gute Aussprache gebildet ist: daher sollen Fragen und Antworten in der fremden Sprache erfolgen.

§ 6.

Die schriftliche Prüfung in den neuern Sprachen besteht in der Uebertragung eines Stücks aus der Muttersprache in die fremde.

Das Deutsche soll von der Eigenthümlichkeit der fremden Sprache nicht allzusehr abweichen, einen mäßigen Umfang (fünfzehn bis zwanzig Linien) haben, und Gelegenheit zu Anwendung wichtiger Regeln der Formenlehre und Syntax bieten. Kenntniß derjenigen Feinheiten der fremden Sprache, zu welchen ein tieferes Studium erforderlich ist, kann nicht erwartet werden.

§ 7.

Die mündliche Prüfung in den alten Sprachen besteht darin, daß den Candidaten ein zuvor nicht gelesenes Stück aus einem römischen oder griechischen Autor, worüber von Zeit zu Zeit Bestimmung getroffen werden wird, zum Uebersetzen und Erklären vorgelegt wird.

Zunächst ist darauf zu achten, ob der Candidat eine richtige und gewandte Uebersetzung in gutem Deutsch zu geben vermag. Sodann sind über das Uebersetzte Fragen sprachlichen und sachlichen Inhalts zu stellen. Da es sich bei der Maturitätsprüfung nicht darum handelt, die Candidaten zu belehren, sondern einzig darum, ihre Kenntnisse auf eine zweckmäßige Art zu ermitteln, so ist denselben beim Uebersetzen sowohl, als bei der Erklärung Raum zu gestatten, sich ungestört durch Zwischenfragen des Examinators zu äußern. Erst, wenn Mißverständnisse zu Tage gekommen sind, oder allzulange Pausen eintreten, ist durch geeignete Winke dem Candidaten Gelegenheit zu geben, das Mangelhafte zu ergänzen, ohne daß es Aufgabe des Examinators wäre, in der Art und so lange nachzuhelfen, bis der Candidat nachträglich zum Verständniß gelangt.

§ 8.

Zum Behufe der schriftlichen Prüfung in den alten Sprachen wird den Candidaten

- a. ein Thema dictirt, das sie in das Lateinische zu übersetzen haben;
- b. so lange keine griechische Composition verlangt wird, haben sie ein griechisches Dictat zu schreiben und ins Deutsche zu übersetzen.

Das Thema soll von mäßigem Umfang sein; das Thema für das Lateinische zwanzig bis vierundzwanzig Linien gewöhnlich geschrieben, das Thema für die Uebersetzung aus dem Griechischen zehn bis zwölf Linien nicht überschreiten. Dem Inhalt nach soll sich das Thema zum Uebersetzen ins Lateinische in dem Kreise der dem Candidaten und dem Idiom der fremden Sprachen geläufigen Gedanken bewegen, keine gesuchten Schwierigkeiten enthalten, wohl aber Gelegenheit geben, die Kenntniß der fremden Sprache sowohl in Beziehung auf Correctheit als auch in Beziehung auf Uebung und Geschmack an den Tag zu legen.

Die Uebersetzung soll ohne Beihülfe des deutsch-lateinischen, beziehungsweise griechisch-deutschen Lexikons und der Grammatik geschehen.

Durch eine strenge custodia ist jedem Unterschleif sorgfältig vorzubeugen.

§ 9.

Die mündliche Prüfung ist in der Art vorzunehmen, daß die Candidaten in kleineren Partien von zwei oder drei je in den sämtlichen mündlichen Prüfungsfächern ohne Unterbrechung examinirt werden, wobei dem einzelnen der in § 1 erwähnten Candidaten in den sämtlichen Fächern zusammengenommen eine halbe Stunde, den in § 2 gedachten Candidaten aber etwas mehr Zeit zu widmen ist.

§ 10.

Den Candidaten ist über jedes Prüfungsfach, und zwar bei der schriftlichen und der mündlichen Prüfung besonders, ein Zeugniß zu erteilen, wobei übrigens nicht ein absoluter Maßstab anzulegen, sondern in Betracht zu ziehen ist, was ein geordneter Vorbereitungscurs bei tüchtigen Lehrkräften, mittlerer Begabung und anhaltendem Fleiß der Schüler leisten kann.

Die Zeugnißstufen sind: recht gut; gut bis recht gut; gut; ziemlich gut bis gut; ziemlich gut; mittelmäßig bis ziemlich gut; mittelmäßig; sehr mittelmäßig. Weitere Zwischenstufen sind ausgeschlossen.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. W. Curtmann, Dir. des Sem. in Friedberg, Lehrbuch der Erziehung u. des Unterrichts. Ein Handbuch für Eltern, Lehrer u. Geistliche. 6. Aufl. der Erziehungslehre von Schwarz u. Curtmann. 4—6 Bief. (Schluß) S. 1—652. Leipzig, Winter.

E. Goltzsch, SeminarDir. in Stettin, Einrichtungs- u. Lehrplan für Dorfschulen, insbesondere für solche, an denen nur ein Lehrer angestellt ist. 3. nach dem Preuß. Schul-Regulativ überarbeitete Auflage. Berlin, Wiegandt. XXVI u. 164 S.

A. W. Grube, Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehnt des Lebens. Pädagogische Skizzen für Eltern, Lehrer und Erzieher. Leipzig, Brandstetter. 344 S. 24 Sgr.

C. I. Dr. G. Curtius, Prof. a. d. Univ. Kiel, Griechische Schulgrammatik. 2. verb. Aufl. Prag, Tempfsky. 303 S.

Dr. R. Schenk, L. am G. in Prag, Griechisches Elementarbuch für die 3. u. 4. Klasse der Gymnasien des österr. Kaiserstaates nach den Grammatiken von Curtius u. Kühner bearbeitet. 2. verm. u. umgearb. Aufl. Prag, Calve. 204 S.

J. Schnatter, L. am Franz. Gymn. in Berlin, Methodisches Elementarbuch der griech. Sprache. Berlin, Herbig. 102 S.

R. Schmidt, Rector des G. in Ulm, Vorübungen zur griech. Chrestomathie in Beispielen zur Einleitung in die griech. Syntax. 2. Aufl. Stuttgart, Nepler. 50 S.

Dr. C. Vldys, v. L. am franz. Gymn. in Berlin, Lehrbuch der franz. Sprache. Erster Coursus oder Elementarbuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache nach der Stufenweis fortschreitenden Methode bearbeitet. 11. Aufl. Vermehrt durch eine Elementar-Grammatik nach dem Schema der Redetheile. Berlin, Herbig. 172 S. 7½ Sgr.

Dr. M. Friedemann, Protector der h. B. in Treptow a. R., Französische Bibel u. Erste französische Grammatik nebst leichten Lesebüden. 3. verb. u. verm. Auflage. Berlin, Gärtner. 151 S. 10 Sgr.

Second recueil de versions allemands. Zweite Sammlung von Uebersetzungsstücken aus dem Deutschen ins Französische. Straßburg, Berger-Levrault. 167 S. 9 Sgr.

J. Kiedel, L. a. d. h. B. in Heidelberg, Praktisches Übungsbuch oder methodisch geordnete Aufgaben zur französischen Composition u. Conversation. Enth.: deutsche Gespräche, Fabeln, Anekdoten, Geschichten, Quittungen, Schuldscheine, Zeugnisse, kaufmännische und Freundschaftsbriefe, Schilderungen, Aufsätze geogr., naturhist. u. geschichtl. Inhalts u. Scenen aus Theaterstücken. In 3 Stufen für Schul- und Privatgebrauch. Leipzig, Hahn. 260 S. 20 Sgr.

Dr. N. Sparschub, L. an der Realsch. in Mainz, deutsches Sprach- u. Übungsbuch für die mittl. Classen höherer Lehranst. 2. Theil. Satzlehre, deutsche u. vergleichende Onomatik, Synonymik. Mainz, Le Roux. 168 S.

H. Krause, Coll. am G. in Stade, Kurze hochdeutsche Sprachlehre. Stade, Staudel. 89 S. 5 Sgr.

J. Prince-Smith, Lehrbuch der engl. Sprache. Erster Coursus zur leichtern u. gründlichen Erlernung der Aussprache besonders eingerichtet. Berlin, Herbig. 250 S. Mit Schlüssel. 15 Sgr.

Dr. Mühlberg, Contr. am G. in Mühlhausen. Vollständige Tabellen der hebräischen Verba mit steter Hinweisung auf Gesenius hebr. Gramm. von Röddiger. Mühlhausen, Heinrichshofen. 20 S. in quer Fol.

H. Ewald, Hebräische Sprachlehre für Anfänger. 2. Ausgabe. Leipzig, Schö. 208 S. 20 Sgr.

A. Böhme, L. in Berlin, Lese-Bibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- u. Leseunterricht. 6. Aufl. Berlin, Gärtner. 3 Sgr.

Derf. Anleitung zum Gebrauch der Lesebibel nach Dr. Vogel's des Kindes erstes Schulbuch bearbeitet. 2. Aufl. Berlin, Gärtner. 80 S. 8 Sgr.

Derf. Bilder zur Lesebibel. 10 S. 1½ Sgr. *ibid.*

Bertelt, Jäkel, Petermann, Thomas. Neue Lebensbilder I. Lese- und Schreibbibel für Elementarclassen. Nach der analytisch-synthetischen Lesemethode. Leipzig, Klinkhardt. 86 S. 5 Sgr.

J. Lucas, Cantor in Altenplatho, Erster Unterr. im Lesen u. Schreiben nach strenger Stufenfolge verbunden mit Schreib-Leseübungen. 33. Aufl. Leipzig, Baensch. ABC u. Lesepiel. Erfurt, Henning's.

D. Buleheim, Dichtungen für das jüngere Kindesalter gesammelt. 2. verm. Aufl. Leipzig, Baensch. 183 S.

R. Enslin, Lieder eines Kindes. Gedichte für die Jugend. Leipzig, Merseburger. 122 S. 10 Sgr.

J. Pflüger, Dir. in Pforzheim, Geordnete Sammlung von Musteraufsätzen für den Unterr. in der deutschen Sprache, für Volksschulen, Bürgerschulen, Seminare u. 2. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Brandstetter. 228 S.

J. H. Fuß, Brief- u. Geschäftsaufsätze für Bürger- und Gewerbschulen. Ansbach, Gummi. 70 S. 15 kr.

A. Lüben, Rector in Merseburg, Grundsätze u. Vorgehänge für den Sprachunterricht in der Bürgerschule zu Merseburg. Leipzig, Brandstetter. 64 S.

Derf., Ergebnisse des grammatischen Unterrichts in mehrclassigen Bürgerschulen. Nach method. Grundsätzen geordnet u. bearbeitet. Leipzig, Brandstetter. 44 S.

Dr. Knoblauch, Lehrgang zum Unterr. in der deutschen Sprache mit möglicher Bezugnahme auf die Preuß. Regulative u. Sondershausen, Cupel. 179 S. 15 Sgr.

C. II. G. Franz, Rector der Bgshule in Gottbus, die Raumlehre mit Rücksicht auf die Bestimmung der Regulative sachlich u. praktisch für Volksschulen behandelt. Berlin, Wiegandt. 136 S.

C. III. Dr. Eisenlohr, Sem.-Dir. in Rürtingen, das Volk Israel unter der Herrschaft der Könige Ein Beitrag zur Einführung in die neuern Versuche einer organischen Auffassung der israelitischen Geschichte. Leipzig, Brandstetter. 298 S.

W. Bader nagel, die deutsche Glasmalerei. Geschichtlicher Entwurf mit Vorsegen. Leipzig, Hirzel. 180 S.

Dr. D. Klopp, deutsche Geschichtsbibliothek. 3. Band. Heft 3—4. Hannover, Rümpler. à 7½ Sgr.

G. Goltsch, Sem.-Dir. in Stettin, die Himmels- u. Erdkunde in Lesebüchern für Volksschulen. Nebst geschichtl. Mittheilungen u. Festgesängen zur Schulfest der Vaterland- u. kirchl. Gedenktag nach den Bestimmungen des Preuß. Regulativs für Volksschulen. Berlin, Wiegandt. 144 S.

C. IV. Volksschullieder. Herausgegeben von dem R. am Schullehrerseminar zu Münsterberg. 3 Abth. compl. 7½ Sgr. Breslau, Hirt. 16, 24 u. 36 S.

W. Heyer, L. in Köln, Zwanzig Gesänge für 3 gleiche Stimmen. Köln, Selbstverlag. 24 S.

A. Löhnner, L. in Spandau, deutsches Liederbuch für Knaben- u. Mädchenschulen. Untere Stufe. 50 Lieder einstimmig zu singen. Leipzig, Klinkhardt. 24 S. 1½ Sgr.

C. V. Dr. Fr. Zschöke, Rect. in Friesack, die 80 Kirchenlieder für die Schule nach der Auswahl in den 3 Preuß. Regulativen in ihren Originaltexten zusammengestellt, nach dem Kirchenjahre geordnet, mit kurzen Erklärungen u. einem Anhang über die Lebensumstände der betr. Dichter versehen. Berlin, Wiegandt. 144 S.

Dr. F. Krüger, 80 geistl. Lieder nach den Preuß. Regulativen in 2 Abth. nach dem Urtext zusammengestellt. 1. Abth. 40 Lieder zum Vornen in den Elementarschulen des Merseburger Reg.-Bezirks. 36 S. 1 Sgr. 2. Abth. 40 S. 1 Sgr. Erfurt, Körner. Der s. u. das Lehrercollegium der Stadtschule zu Zehdenick, Katechismus für Schule u. Haus, enth. Dr. M. Luthers kleinen Katechismus, eine Sammlung von Gebeten, die feststehenden Theile des liturgischen Gottesdienstes und eine Zeittafel zur bibl. Geschichte. Erfurt, Körner. 1 Sgr.

Der s., Spruchbuch zu Dr. M. Luthers kl. Katechismus Anhang zu dem „Katechismus für Schule u. Haus.“ Erfurt, Körner. 16 S. ½ Sgr.

F. Knauth, Oberl. an der h. L. in Halle, Praktisches Hülfsbuch für den Gebrauch der 80 Kirchenlieder der Preuß. Regulative, enthaltend die Biographien der Verf., Darstellungen des Inhalts, Gedankenganges u. Bibelgrundes, nebst erbaulichen Zügen aus der Geschichte der Lieder, u. einem Ueberblick über den Entwicklungsgang des deutschen evang. Kirchenliedes u. Kirchengesangs. Mit Vorwort von F. Cunz, Melodienregister u. Musikbeilage. Halle, Schrödel. 184 S. 12 Sgr.

C. VII. L. Meyer, Oberl. am G. in Celle, Geographie für die Mittelelassen höherer Lehranstalten. Celle, Capaun. 218 S. 20 Sgr.

A. Verthehl, die Geographie in Bildern oder charakteristische Darstellungen u. Schilderungen aus der Länder- und Völkertunde gesammelt, bearbeitet u. zu einem vollständigen Ganzen verbunden. Leipzig, Klinkhardt. 364 S.

C. VIII. R. u. M. Canz, Ueber die pädagogische Behandlung der Musik auf Grundlage der Gehörentwicklungs-Methode. Stuttgart, Hallberger.

G. Riedel, past. em., Wie sollte u. könnte die Liturgie u. insbesondere der musikalische Theil derselben in den evang. Kirchen unser deutschen Vaterlandes zweckgemäß verbessert werden? Bes. Abdr. aus der Urania 1855. No. 9. Erfurt, Körner. 3¼ Sgr.

Th. Mühlbrecht, Gesangl. am G. in Braunschweig, Theor.-praktische Gesangsschule für Gmn., Volksschulen u. Gesangsvereine. Anleitung zum Unterr. in den Elementen des Gesangs. Hannover, Hahn. 72 S. 12½ Sgr.

Liederhain, neuer, dritte Abth.: Vaterlands-, Krieger-, Wanderlieder, dreistimmig für Männerchor. Hannover, Hahn. 28 S. 5 Sgr.

G. W. Körner, Feierklänge. Originalcompositionen, Cantaten, Hymnen u. für 4stimm. Männerchor u. 2. u. 3. Cies. à 3 Sgr. Partitur. Erfurt, Körner. 40 S.

Derf., Tempellänge, Psalmen, Hymnen u. Originalcompositionen für gemischten Chor. 2. u. 3. Heft. Partitur à 3 Sgr. Erfurt, Ködner. 40 S.

E. Pentzschel, Evangelisches Schulchoralbuch. Auswahl der vorzüglichsten Kirchenmelodien nach der in Sachsen üblichen Lesart, sowie nach der ursprüngl. Notation. 1. Abth. 57 Choräle. Leipzig, Werseburger. 32 S. 1¼ Sgr.

Schäublin, Lieder für Jung u. Alt. Basel, Bahnmaier. 152 S. 1 Fr. 20 G.

L. Erk, Schul-Choralbuch für die Provinz Brandenburg. In 2 Heften. 3. verb. Aufl. 1. Heft. Choräle für die Unter- u. Mitteln. Berlin, Endlin. 24 S. 1½ Sgr.

J. Pokorny, Methodische Anleitung zum Elementar-Schreibunterricht in Volksschulen mit freier Benutzung der Tactmethode u. Brunn, Winiker. 61 S. 20 Sgr. mit 3 Engl. Schreibbesten.

Kaiser u. Schmerlach, Orthogr. u. Calligr. Blätter aus biblischem Stoff zusammengestellt. Langensalza, Klinghammer. 20 Bl. 7½ Sgr.

C. IX. A. Böhm, Christfest u. Neujahrsgrüße. Sammlung von Gedichten für Schule u. Haus. Berlin, Gärtner. 143 S. 15 Sgr.

Dr. Hagenbach, Prof. in Basel, die christliche Kirche vom 4. bis zum 6. Jahrhundert. Vorlesungen. A. u. d. T. Vorlesungen über die ältere Kirchengeschichte. 2. Theil. Leipzig, Hirzel. 400 S.

F. Steglich, Dir. des Sem. in Dresden, Bibellunde. Handbuch zum Verständniß der Bibel für ungelehrte Leser, insbes. für Volksschullehrer u. Schüler höherer Bildungsanst. Mit 2 Karten. Leipzig, Baensch. 296 S.

D. I. (Vod, Dir.) Volksschul-Lesebuch. Unter Mitwirkung der Kön. evang. Schul-lehrer-Seminare zu Bunzlau u. Steinau herausgegeben von dem Kön. evang. Schul-lehrerseminar zu Münsterberg. 3 Theile. Nebst Lesetafeln u. Lieder Sammlung. 1. Theil. Untere Stufe 88 S. 2½ Sgr. 2. Theil 172 S. 5½ Sgr. 3. Theil 368 S. 10 Sgr. Breslau, Hirt.

K. u. L. Seltsam, Deutsches Lesebuch für das mittlere Kindesalter. 2. verm. Aufl. Breslau, Hirt. 300 S. 10 Sgr.

F. Kühn, Erstes Lesebuch zum Gebrauch in Elementarschulen und beim Privatunterricht. 6. Aufl. Breslau, Leuckart. 144 S. 3½ Sgr.

G. Stadtländer, L. in Lüneburg, Bibel oder erster Unterr. im Lesen u. Schreiben nach strenger Stufenfolge. Hannover, Rümpler. 84 S. 2½ Sgr.

D. V. A. Claussen, Oldenb. Kirchenrath, die biblische Geschichte oder das Innere Gottes auf Erden in einem kurzgefaßten Ueberblick der Menschengeschichte auf biblischer Grundlage. Für Schule u. Haus zur Belehrung u. Unterhaltung. Oldenburg, Stallon. 141 S. 7½ Sgr.

E. Dr. J. J. Rothbach, Geschichte der politischen Oekonomie. Für Staatsmänner, Oekonomen u. Industrielle. Würzburg, Ellinger. 412 S.

Aufruf an Christen u. Juden zur Unterstützung der Sammlung des Volkes Gottes in Jerusalem. Stuttgart, Paulus. 15 S.

E. Sägelsen, D'Hargues contra Pöb. Kurze Würdigung von d'Hargues Schrift: Die neueste Methode für den Unterricht in der franz. Sprache oder Wie Herr Dr. Pöb Schulbücher schreibt. Auch ein offenes Wort. Bremen, Strack. 19 S.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Berlin. Normal-Lehrplan * für die unter der Aufsicht der städtischen Schuldeputation stehenden Communal-, Parochial- und Privat-Schulen.

§ 1. Die in Berlin vorhandenen, unter der Aufsicht der Schuldeputation stehenden Communal-, Parochial- und Privatschulen sind entweder Elementar- oder höhere Schulen für das eine oder das andere Geschlecht.

§ 2. Jede dieser Schulen enthält zunächst nur drei Unterrichtsstufen, eine Unter-, Mittel- und Oberstufe, und umfaßt jede dieser Unterrichtsstufen eine oder mehrere subordinirte oder auch coordinirte Classen.

I. Die Elementarschule für beide Geschlechter.

§ 3. Die Elementarschule lehrt mit Berücksichtigung der künftigen Lebens- und Berufsverhältnisse der Kinder aus der arbeitenden oder einfache Gewerbe treibenden Classe der hiesigen Bevölkerung das Einfachste und Allgemeinste von den zu geistigen und sittlichen Bildung und für ihren künftigen Verkehr nothwendigen unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in elementarischer Form, und schließt ihrem Lehrplane die Schulbildung der ihr zugeführten Kinder bis zum Uebertritt derselben in das bürgerliche Leben ab.

Welche Schulen aus der Zahl der bereits vorhandenen hiesigen Communal-, Parochialschulen und Privatschulen zu der Gattung der Elementarschulen gehören sollen, bei welchen daher auch der in den nächsten §§ 4 bis 18 enthaltene Lehrplan vollständigen Anwendung kommen kann, bleibt einer besonderen Festsetzung vorbehalten. In den nach dem Gesetz vom 16. Mai 1853 für jugendliche Arbeiter in Fabriken eingerichteten Schulen ist eine geringere Anzahl von wöchentlichen Lehrstunden nach einem noch einfacheren Lehrplane zu ertheilen.

* Vergl. den unten abgedruckten Erlaß des Herrn Ministers der geistlichen u. Angelegenheiten vom 28. März d. J.

auswahl für die Oberstufe zur Unterstützung des Confirmandenunterrichts bleibt vorbehalten. — Auf der Oberstufe und der derselben vorhergehenden Mittelstufe tritt das Bibellefen, das erläuternde Durchsprechen der wichtigsten Gleichnisse des Herrn und die Mittheilung des Wichtigsten aus der Geschichte der Kirche, namentlich der Reformationsgeschichte hinzu, und gibt die Beilage ebenfalls hierüber das Nähere an. Auf jeder Stufe werden sechs Lehrstunden in der Woche auf den Religionsunterricht verwendet. Ausdrücklich bestimmen die „Grundzüge“, daß es die Hauptaufgabe des Lehrers sein soll, den auf den beschriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verständniß und zum Besitz der Kinder zu bringen.

§ 8. Der Leseunterricht bezweckt, nachdem auf der Unterstufe durch Anwendung der Lautir- oder Schreiblesemethode die ersten Schwierigkeiten im Lesen ein- und mehrsilbiger Wörter und kurzer Sätze überwunden worden sind, bis in die Classen der Mittelstufe hinein Förderung der Lesefertigkeit und Verständniß des Gelesenen, durch welches zugleich der angemessene Leseton und Leseausspruch zu erreichen ist, während auf der Oberstufe zur Erzielung eines gefälligen Lesevortrags die logischen Zergliederungen der Lesestücke als die Hauptsache gelten müssen. Zugleich dient auf der Oberstufe der Gebrauch des eingeführten Lesebuchs zur Vermittelung derjenigen Kenntnisse aus dem Gebiete der Natur und des Menschenlebens, für welche der Lehrplan der Elementarschule einen nur beschränkten Raum darzubieten vermag. Die in dem Lesebuche enthaltenen poetischen Lesestücke können von der Mittelstufe an zu Gedächtnißübungen benutzt werden. — Auf der Unterstufe werden dem Leseunterrichte, wenn er mit dem ersten Schreibunterricht in Verbindung gebracht wird, zwölf bis vierzehn, ohne diese Verbindung acht bis zehn, auf der Mittelstufe sechs, auf der Oberstufe vier Lehrstunden in der Woche zugewendet.

§ 9. Der Unterricht in der deutschen Sprache geht von der Förderung des angemessenen mündlichen Ausdrucks auf der Unterstufe an bis zur Begründung der Rechtschreibung auf der Mittelstufe und zur Behandlung der Wort- und Satzlehre, sowie zur Uebung im schriftlichen Ausdruck auf der Oberstufe mit dem Leseunterrichte Hand in Hand, so daß, außer den für die orthographischen Uebungen und für die Anleitung zu schriftlichen stilistischen Arbeiten anzusetzenden Lehrstunden, auf diesen Lehrgegenstand besondere Lehrstunden nicht verwendet werden. Es treten daher zu den im vorstehenden Paragraph für den Leseunterricht angesetzten Lehrstunden auf der Mittelstufe zwei bis vier, auf der Oberstufe ebenfalls zwei bis vier Lehrstunden wöchentlich für die schriftlichen Arbeiten hinzu. Zu den schriftlichen Ausarbeitungen bieten, außer der Nachbildung kurzer Erzählungen und gegebener Beschreibungen, religiöse, naturkundliche und historische Gegenstände und die Rücksicht auf den schriftlichen Verkehr in den künftigen Berufsverhältnissen der Kinder das zweckmäßigste Material.

§ 10. Der Unterricht im Schreiben hat in stufenweiser Fortentwicklung die Fertigkeit im deutlichen und möglichst gefälligen Schnellschreiben der deutschen

und lateinischen Schrift zum Zweck, und schließt alle Schreibkünste und Schreibmalereien aus.

Da die Erfahrung gelehrt hat, daß der von Classe zu Classe eintretende Wechsel der Handschrift des Lehrers auf die Handschrift der Kinder den nachtheiligsten Einfluß äußert, und das Vorlegen der Vorschriften ohne vorhergegangene veranschaulichende Darstellung der in geordneter Weise einzüübenden einzelnen Schriftzüge dem Zwecke nicht angemessen ist, so wird zur Lösung der der Elementarschule bei der Behandlung dieses Lehrgegenstandes gestellten Aufgabe dafür Sorge zu tragen sein, daß, wenn nicht einem und demselben Lehrer der Schreibunterricht durch alle Classen der Schule übertragen werden kann, in jeder Schule eine und dieselbe Schreibmethode allmählig in Anwendung gebracht wird. Die Gewöhnung der Kinder an Feder und Papier beginnt in der der Mittelstufe vorhergehenden Unterclasse, nachdem in der untersten Classe die Uebung der kleinen deutschen und lateinischen Currentschrift auf der Schiefertafel stattgefunden hat. Mit Ausschluß der Oberclassen der Mädchenabtheilungen, für welche drei Lehrstunden in der Woche anzusetzen sind, werden auf jeder Stufe vier Lehrstunden in der Woche auf den Schreibunterricht verwendet.

§ 11. Der Unterricht im Rechnen bezweckt vorzugsweise Fertigkeit in mündlicher und schriftlicher Lösung der Aufgaben des gemeinen Rechnens, und schließt, nach Erlernung des Rechnens in den vier Grundoperationen vom beschränkteren bis zum weiteren Zahlenraume in unbenannten und benannten Zahlen, auf der Oberstufe mit dem Bruchrechnen, dem Rechnen mit ungleich benannten Zahlen und der Dreisage ab. In jeder Classe werden mit Ausschluß der Oberclasse der Mädchenabtheilung, für welche drei Lehrstunden in der Woche anzusetzen sind, auf diesen Lehrgegenstand vier Stunden in der Woche verwendet.

§ 12. Der Unterricht im Gesang sucht zunächst die Erlernung der wichtigsten, gangbarsten und schönsten Choralmelodien zu erreichen, wie dieselben bereits für die verschiedenen Unterrichtsstufen vorgeschrieben worden sind. Es kommt hierbei keineswegs darauf an, selbst nicht einmal auf der Oberstufe, Anleitung zu einem mehrstimmigen Choralgesange zu geben, es genügt vielmehr die Einübung des einstimmigen Gesanges vollständig, nur aber jedenfalls in der Weise, daß derselbe ohne Begleitung des Instruments von den Kindern fest und sicher vorgetragen werden kann.

Die Uebung im mehrstimmigen Gesange ist dagegen bei Erlernung der vorgeschriebenen Volkslieder und anderer schöner, erheiternder und belebender Gesänge nicht zu versäumen.

In jeder Classe werden auf diesen Lehrgegenstand, bei dessen Behandlung die Verfügung des königlichen Schulcollegiums vom 20. Juni 1851 zu beachten ist, zwei Stunden in der Woche verwendet.

§ 13. Durch die Heimats- und Vaterlandskunde sucht die Elementar-

tarschule von der Mittelstufe an ihren Zöglingen nach allmählig sich erweiternden allgemeinen geographischen Begriffen über die Gestalt und Oberfläche der Erde und die durch ihre Bewegung um sich selbst und um die Sonne bedingten Erscheinungen diejenigen Kenntnisse beizubringen, deren sie zur Orientirung im engeren und weiteren Vaterlande bedürfen, und hieran geschichtliche Mittheilungen zu knüpfen, welche zur Belebung einer hingebenden Liebe zu dem Vaterlande und zu dem angestammten Herrscherhause förderlich sind. Während daher in der der Oberstufe zunächst vorübergehenden Classe die geographische Lage der Heimat und ihrer nächsten Umgebung und die daran sich knüpfenden historischen Denkwürdigkeiten ihre aufmerksamste Berücksichtigung in zwei Lehrstunden wöchentlich finden, hat die Oberstufe, nach einer Uebersicht der Land- und Wassermassen der Erde und ihrer Einteilung, den Zöglingen ein lebendiges, treues, charaktervolles Bild der gegenwärtigen geographischen Lage und Beschaffenheit des engeren und weiteren Vaterlandes und seiner geschichtlich gewordenen wichtigsten Zustände zu geben, und zwar in den Mädchenabtheilungen durch Anknüpfung des Geschichtlichen ohne chronologische Folge an das Geographische, in der einen Oberclasse durch Betrachtung des weiteren deutschen, in der andern Oberclasse durch Betrachtung des engeren preussischen Vaterlandes, oder bei einer Oberclasse nach beiden Beziehungen hin von Semester zu Semester abwechselnd in zwei Lehrstunden wöchentlich; in den Knabenabtheilungen dagegen, bei Trennung der Geschichte von der Geographie, die erstere als Mittheilung des Wichtigsten aus der Geschichte Deutschlands und des preussischen Vaterlandes in vorherrschender biographischer Form. Zweckmäßig erscheint es hierbei, daß im Sommersemester immer die Geographie, im Wintersemester immer die Geschichte des engeren und weiteren Vaterlandes, in dreiclassigen Schulen nur die Geographie und Geschichte des engeren Vaterlandes in zwei Lehrstunden wöchentlich zur Behandlung kommt. Für einzelne hervorragende charaktervolle Schilderungen bietet hierbei das Lesebuch in seinen prosaischen und poetischen Lesebüchern ein geeignetes Material. Hauptgegenstände des geschichtlichen Unterrichts bilden, außer den bei dem Religionsunterrichte hervorzuhebenden kirchengeschichtlichen und reformationsgeschichtlichen Momenten, aus der preussischen Geschichte: die beiden ersten Churfürsten aus dem Hause Hohenzollern, die Churfürsten Joachim I. und II., der große Churfürst und seine Gemahlin, Friedrich Wilhelm I., Friedrich der Große und der siebenjährige Krieg, Friedrich Wilhelm III., seine Gemahlin und die Freiheitskriege; aus der deutschen Geschichte: das Leben und die Sitten der alten Deutschen, ihre Kämpfe mit den Römern, Karl der Große und seine Nachfolger, die Kämpfe der deutschen Kaiser mit den Ungarn, Friedrich Barbarossa und die Kreuzzüge, Maximilian I. und seine Zeit, der dreißigjährige Krieg in seinen Ursachen und nächsten Folgen, so wie in seinen wichtigsten Begebenheiten.

§ 14. Der naturkundliche Unterricht gehört ausschließlich der Oberstufe, in den Mädchenabtheilungen nur der ersten Classe derselben an. Während in den

Mädchenabtheilungen in zwei Lehrstunden wöchentlich und zwar bis in die erste Hälfte des zweiten Semesters hinein, außer den den Kindern schon durch das alltägliche Leben bekannten und geläufigen naturgeschichtlichen Begriffen, die in die Sinne fallenden einheimischen Naturkörper, mit besonderer Berücksichtigung des Pflanzenreichs, zur Anschauung gebracht, der Nutzen und Gebrauch derselben geschildert und einfache, den Sinn weckende Blicke in die Thier- und Pflanzenwelt fremder Länder geworfen werden, die übrige Zeit des Schuljahres aber auf Erklärung der wichtigsten atmosphärischen Erscheinungen verwendet wird, erhält der naturkundliche Unterricht in den Knabenabtheilungen insofern eine angemessene Erweiterung, als in der zweiten Oberclasse die Naturgeschichte als Betrachtung der in die Sinne fallenden und wichtigsten, den Zöglingen dem Namen nach bereits bekannten Naturproducte in zwei Lehrstunden, in der ersten Oberclasse aber nach einer übersichtlichen Repetition des Pensums der vorhergehenden Classe das Bemerkenswerthe aus der Naturlehre und die wichtigsten Erfindungen der neueren Zeit in eben so viel Lehrstunden wöchentlich zur Behandlung kommen. Auch hier gibt für die wichtigsten Gegenstände des Unterrichts das Lesebuch mit seinen betreffenden Abschnitten das erforderliche Material.

§ 15. Der Unterricht in der mathematischen Formenlehre und Geometrie ist ausschließlich Lehrgegenstand für die Oberstufe der Knabenschule und beschäftigt sich nur mit einer zweckmäßigen Anleitung der Schüler, die in ihrem künftigen Berufsleben nach verschiedenen Seiten hin sich darbietenden räumlichen Verhältnisse klar zu überschauen, die in denselben sich vorfindenden Mängel und Verzerrungen zu erkennen und sie umzugestalten. Er beginnt mit der Anschauung vorgedlegter Körper, mit Auffuchung der einzelnen Raumgrößen an denselben, mit ihrer Benennung und dem Erkennen, Ausprechen und Zusammenfassen ihrer Eigenschaften, schreitet fort mit dem Auffuchen und Vergleichen der betrachteten Raumgrößen an Gegenständen der Umgebung und schließt ab mit dem Auffinden der gegenseitigen Abhängigkeit der Raumgrößen unter einander. Es werden auf diesen Lehrgegenstand, welcher in der zweiten Oberclasse mit dem Zeichnen in Verbindung zu bringen ist und hier zunächst nur die Uebung im sauberen linearischen Darstellen räumlicher Verhältnisse zum Zweck hat, zwei Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 16. Der von dem Unterrichte in der Geometrie in der ersten Oberclasse der Knabenabtheilung zu trennende und für diese ausschließlich in zwei Lehrstunden wöchentlich zu behandelnde Zeichnenunterricht bezweckt Fertigkeit im Zeichnen nach Modellen, jedoch nur nach solchen, die von ebenen Flächen und geraden Linien begrenzt werden.

§ 17. Außer einem häuslichen und Schulschreibhefte für die kalligraphischen Uebungen, einem Hefte für die Reinschriften der ausgearbeiteten stylistischen und orthographischen Aufgaben, einem Zeichnenbuche und einem Hefte für die Lösung der Rechen- und geometrischen Aufgaben ist die Anlegung von Heften beim Schulunterricht nicht zu gestatten.

§ 18. Nach vorstehender Auffassung der Lehrgegenstände der Elementarschule und Angabe der auf sie zu verwendenden wöchentlichen Lehrstunden ist nachfolgender Lectiionsplan für sämtliche hiesige Elementarschulen maßgebend.

A. Mädchenabtheilung.

	I. Unterstufe.	II. Mittelstufe.		III. Oberstufe.	
	Lehrstunden.	Classe II.	Classe I.	Classe II.	Classe I.
1. Religion	6	6	6	6	6
2. Lesen u. Deutsch . .	10	10	10	6	6
3. Schreiben	4	4	4	4	3
4. Rechnen	4	4	4	4	3
5. Gesang	2	2	2	2	2
6. Vaterlandskunde . .	—	—	—	2	2
7. Naturkunde	—	—	—	—	2
8. Weibl. Handarbeiten .	—	—	6	8	8
Summa	26	26	32	32	32

B. Knabenabtheilung.

	I. Unterstufe.	II. Mittelstufe.		III. Oberstufe.	
	Lehrstunden.	Classe II.	Classe I.	Classe II.	Classe I.
1. Religion	6	6	6	6	6
2. Lesen u. Deutsch . .	10	10	8	10	8
3. Rechnen	4	4	4	4	4
4. Schreiben	4	4	4	4	4
5. Vaterlandskunde . .	—	—	2	2	2
6. Naturkunde	—	—	—	2	2
7. Formenlehre mit Zeich- nen u. Geometrie . .	—	—	—	2	2
8. Zeichnen	—	—	—	—	2
9. Gesang	2	2	2	2	2
Summa	26	26	26	32	32

II. Die Mittelschule für beide Geschlechter.

§ 19. Wie die Elementarschule, so schließt auch die Mittelschule mit ihrem Lehrplane der Oberclasse die Schulbildung der ihr anvertrauten Zöglinge und zwar derjenigen Kinder ab, welche einen über den Elementarunterricht hinausgehenden, jedoch ausschließlich der praktischen Seite zugewendeten Unterricht in den Realien und in der Kenntniß der Sprachen, wie beide von der intelligenteren Betreibung der Gewerbe und von dem häuslichen und öffentlichen Verkehr unter den Mittel-

ständen gefordert werden, erhalten sollen. Die Mittelschule unterscheidet sich daher wesentlich von der Elementarschule durch einen tiefer gehenden Unterricht in den Realien und durch die Aufnahme der französischen Sprache in den Kreis der Lehrgegenstände, während der Unterricht in der lateinischen Sprache weit weniger von der Mittelschule für Knaben unbedingt zu fordern, als ihr zu gestatten ist.

§ 20. Die Lehrgegenstände der Mittelschule sind:

1. Religion, 2. Lesen, 3. Deutsche Sprache, 4. Rechnen, 5. Schreiben, 6. Gesang, 7. Geographie, 8. Geschichte, 9. Naturkunde, 10. Französische Sprache, 11. Lateinische Sprache für die Knaben, 12. Zeichnen, 13. Geometrie für die Knaben, 14. Weibliche Handarbeiten für die Mädchen.

§ 21. Von diesen Lehrgegenständen gehören in den Lektionsplan der Unterstufe:

1. Religion, 2. Lesen, 3. Deutsche Sprache, 4. Rechnen, 5. Schreiben, 6. Gesang, 7. Weibliche Handarbeiten für die Mädchen;

in den Lektionsplan der Mittelstufe außer diesen:

8. Geographie, 9. Französische Sprache, 10. Lateinische Sprache für die Knabenabtheilungen, 11. Zeichnen, 12. Geschichte;

in den Lektionsplan der Oberstufe außer diesen:

13. Naturkunde, 14. Geometrie für die Knabenabtheilungen.

§ 22. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten, auf welchen nicht über acht und nicht unter sechs Lehrstunden in der Woche zu verwenden sind, kann sich, den Familienverhältnissen der Kinder gemäß, zwar nicht allein auf Stricken, Nähen, Säumen, Ausbessern und Zeichnen der Wäsche beschränken, muß jedoch nach diesen Seiten hin vorzugsweise Berücksichtigung erhalten, und darf durch ausschließliche Anleitung der Schülerinnen der Oberklasse zur Anfertigung von Puffsachen und Stickereien seines heilsamsten Einflusses auf das häusliche Leben der Töchter aus den Mittelständen nicht beraubt werden.

§ 23. Für den Religionsunterricht gelten im Allgemeinen die § 7 für die Elementarschule angegebenen Bestimmungen; doch gebietet es die Rücksicht auf die größere Anzahl der in den Mittelschulen zur Behandlung kommenden Lehrgegenstände, daß für die auf den Religionsunterricht in jeder Classe zu verwendenden wöchentlichen Lehrstunden die Zahl von drei bis vier maßgebend bleibt, und ist bei sechsclassigen Schulen eine Combination der ersten und zweiten Classe in den für den Religionsunterricht angesetzten Lehrstunden zu gestatten.

§ 24. Der Leseunterricht, welcher, wie in der Elementarschule, von der Unterstufe an mit dem Unterrichte in der Deutschen Sprache in Verbindung gebracht werden kann, schreitet von der ersten elementarischen Behandlung auf der Unterstufe und von der auf der Mittelstufe zu gewinnenden vollständigen Lesefertigkeit fort bis zur Erlernung eines schönen und ausdrucksvollen Lesevortrages prosaischer und poetischer Lesestücke, wobei durch möglichst allseitige Betrachtung derselben ebensowohl ihr gediegener Inhalt als ihre schöne Form den Kindern zu eigen zu machen ist.

Das Memoriren und Recitiren ausgewählter, den kindlichen Geist kräftigender, das Gemüth veredelnder Gedichte wird, wie das Lesen ausgewählter prosaischer Abschnitte, Gelegenheit geben, in einfacher Hinweisung auf die wichtigsten Lebensmomente der Verfasser und auf die Zeit der Entstehung ihrer bedeutendsten Werke die Jüglinge mit Achtung und Ehrerbietung gegen die ersteren zu erfüllen und mit dem edelsten und besten Theile der Volkslitteratur bekannt zu machen. Auf diesen Lehrgegenstand werden auf der Unterstufe mindestens acht, auf der Mittelstufe vier, auf der Oberstufe zwei Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 25. Der Unterricht in der Deutschen Sprache bezweckt auf der Unterstufe die Bewegung der Kinder im nicht erweiterten einfachen Satze, mündlich und schriftlich, sucht auf der Mittelstufe vorgugsweise bei Besprechung des Gelesenen durch die Behandlung der Wortarten, der Wortbildungs- und Satzlehre bis zum erweiterten einfachen Satze den richtigen mündlichen und schriftlichen Ausdruck zu fördern und schließt auf der Oberstufe ab mit der Lehre vom zusammengesetzten Satze und mit der Besprechung des Gelesenen nach den erlernten grammatischen Regeln. Den schriftlichen Ausarbeitungen ist von der Mittelstufe an in der Anleitung zur Anfertigung von Beschreibungen und Briefen bis zur Anfertigung eines Aufsatzes auf der Stufe eigener Erfindung über irgend ein den Vorstellungskreisen und, soweit es namentlich die Knabenschule betrifft, den künftigen Verhältnissen der Kinder angemessenes Thema besondere Berücksichtigung zu gewähren.

Es sind diesem Lehrgegenstande auf der Unterstufe zwei, auf der Mittelstufe vier, auf der Oberstufe drei Lehrstunden in der Woche zuzuwenden.

§ 26. Für den Schreibunterricht bleiben die § 10 für die Elementarschule angegebenen Bestimmungen im Allgemeinen maßgebend, doch ist mit Rücksicht auf die leichtere Ueberwindung der mit dem ersten Schreibunterrichte verbundenen Schwierigkeiten und auf die vor auszusetzende leichtere Gewöhnung der Kinder an den Gebrauch der Feder und Tinte, der Unterricht mit diesem Material allmählig zu beginnen, und sind auf der Unter- und Mittelstufe drei bis vier, auf der Oberstufe wenigstens drei Lehrstunden in der Woche auf diesen Unterricht zu verwenden.

§ 27. Während der Rechenunterricht in den mittleren Töchter Schulen nach dem § 11 für die Elementarschule festgestellten Pensum sich richtet, findet auf der Oberstufe der Mittelknabenschule die Behandlung der Proportionsrechnung statt, und wird hier überhaupt diesem Gegenstande durch Aufgaben aus der Zins-, Rabatt-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung diejenige Erweiterung zu geben sein, welche die künftigen Geschäftsbeziehungen, zu welchen die Knaben übergehen werden, fordern.

Auf diesen Unterricht fallen in den Unter- und Mittelclassen wöchentlich drei bis vier, in den Oberclassen drei Lehrstunden.

§ 28. Die § 12 für die Elementarschule enthaltenen, den Gesangunterricht betreffenden Bestimmungen finden auch auf die Mittelschule ihre volle Anwendung.

§ 29. Der Unterricht in der Geographie beginnt auf der Mittelstufe, nach-

Dem in einer Classe derselben in Form von Sprech- und Denkfübungen die Veränderungen auf der Erde, welche aus dem Verhältnisse derselben zur Sonne hervorgehen, zum Verständnisse gebracht worden sind, und das Wichtigste aus der Heimatkunde zur Behandlung gekommen ist, mit den geographischen Vorgebissen, der Besprechung des Horizonts und der Himmelsgegenden, der Betrachtung der Erdoberfläche, der allgemeinen Kenntniß der Land- und Wassermassen und mit einer übersichtlichen Darstellung der Geographie des engeren Vaterlandes, insbesondere der Provinz Brandenburg, und schreitet in den Töchtereschulen zu einer Uebersicht der fünf Welttheile, bei Hervorhebung des Merkwürdigsten in den europäischen und außereuropäischen Ländern, und zur speciellen Geographie Deutschlands fort, in den Knabenschulen dagegen außer diesen Punkten zu einer genaueren Kenntniß der Länder Europa's, mit Hinweisung auf diejenigen außereuropäischen Theile der Erde, mit welchen das Vaterland in Handelsverbindungen steht, und zu den wichtigsten Momenten aus der mathematischen und physikalischen Geographie.

Auf beiden Stufen und in beiden Schulen werden auf diesen Lehrgegenstand, bei dessen Behandlung die Anleitung der Schüler und Schülerinnen zum Kartenzichnen nicht fehlen darf, zwei Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 30. Der Unterricht in der Geschichte beginnt in der der Oberstufe zunächst vorübergehenden Classe nur in dem Falle, daß die Schule aus sechs oder mehr subordinirten Classen besteht, und enthält in den Töchtereschulen charaktervolle Schilderung der hervorragendsten Begebenheiten aus der Deutschen und Brandenburgisch-Preussischen Geschichte mit möglichster Berücksichtigung der weiblichen Charaktere bis zur ersten Oberclasse, in welcher dann das Wichtigste aus den Religionen, Gesezen, Gewohnheiten, Sitten und Lebensweisen alter Völker, an hervorragenden Charakteren und Begebenheiten erläutert wird und mit Bezugnahme auf die durch das Christenthum veränderten Ansichten von geistiger und sittlicher Bildung zur Mittheilung kommt: in den Knabenschulen wird der Geschichtsunterricht durch Biographien aus der alten, mittleren und neuen Geschichte eingeleitet, auf der Oberstufe aber ausschließlich die Deutsche Geschichte bis 1415 und von diesem Zeitabschnitte an dieselbe an die Brandenburgisch-Preussische Geschichte geknüpft behandelt, und zwar in zwei Lehrstunden wöchentlich.

§ 31. Für den naturkundlichen Unterricht bleibt hinsichtlich der Töchtereschulen das für die Elementarmädchenschulen aufgestellte Pensum maßgebend, und kommt hier nur auf der Oberstufe dieser Lehrgegenstand zur Behandlung. In den Knabenschulen dagegen beginnt, nachdem bereits auf der Unterstufe in Form von Anschauungsübungen einzelne bekannte Naturproducte besprochen worden sind, der naturkundliche Unterricht auf der Mittelstufe in unmittelbarem Anschluß an die sinnliche Wahrnehmung, mit Beobachtung der umgebenden Naturerzeugnisse, während auf der Oberstufe eine genauere Betrachtung der drei Naturreiche, aufsuchendes, anschauendes und beschreibendes Zergliedern der Naturkörper, die Kenntniß auslin-

discher Naturproducte, die wichtigsten Abschnitte aus der Physik und die Geschichte der vornehmlichsten neueren Erfindungen Berücksichtigung erhalten. — Auf diesen Lehrgegenstand werden in den Töcherschulen zwei, in den Knabenschulen bis zur ersten Oberklasse ebenfalls zwei, in dieser aber drei Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 32. Der Unterricht in der französischen Sprache beginnt auf der Mittelstufe und zwar in den Knabenclassen eine Classe früher als der Unterricht im Lateinischen. Richtige Aussprache, Einübung der Formenlehre bis zur Erlernung der unregelmäßigen Zeitwörter, mündliche und schriftliche Uebungen im einfachen, erweiterten Satz und das Lesen und Memoriren leichter Abschnitte aus Lesebüchern bezeichnet den Umfang dieses Unterrichts bis zur ersten Oberklasse, auf welcher nach Maßgabe der von den Kindern bereits erworbenen Kenntnisse die Betrachtung des zusammengesetzten Satzes zur Erlernung des Gebrauchs des Pronomens, Particips und Conjunctivs folgen kann. In jeder Classe werden auf diesen Lehrgegenstand nicht unter drei und nicht über vier Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 33. Der Unterricht im Lateinischen beginnt, wenn er anders in den Lehrplan aufgenommen werden soll, auf der Mittelstufe der Knabenschulen in der der Oberstufe zunächst vorhergehenden Classe, und erstrebt in seinem Fortgange nur gründliche Erlernung der Formenlehre und des Gebrauchs derselben bei Uebersetzungen leichter Abschnitte aus dem Lateinischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Lateinische.

Es werden auf diesen Lehrgegenstand drei Lehrstunden in der Woche in jeder Classe verwendet.

§ 34. Der Unterricht in der Geometrie ist in den Knabenschulen auf der Mittelstufe als Formenlehre mit dem Zeichenunterricht zu verbinden, und verfolgt bis zur Oberstufe im Allgemeinen den für die Elementarschule festgestellten Zweck in der Verarbeitung desselben Pensums. In den Oberclassen aber ist er getrennt von dem Zeichenunterrichte zu behandeln, und sucht hier gründliche Bekanntschaft mit den wichtigsten Lehrsätzen der Planimetrie bis zur wissenschaftlichen Begründung und Anwendung derselben auf Messung von Flächen und Körpern zu erreichen.

Es sind auf diesen Lehrgegenstand bis zur ersten Oberklasse zwei, in dieser aber drei Lehrstunden in der Woche zu verwenden.

§ 35. Der Unterricht im Zeichnen beginnt in den Töcherschulen und Knabenschulen auf der Mittelstufe mit der Uebung im Zeichnen geradliniger Figuren bis zu den Anfängen mit leichteren Schattirungen, bezweckt in den Töcherschulen bestimmtes Auffassen und Darstellen der den Verhältnissen entsprechenden Naturgegenstände und Fertigkeit im freien Handzeichnen, namentlich im Zeichnen von Blumen, in den Knabenschulen von der Oberstufe an Anleitung zum Zeichnen solcher Gegenstände, auf welche die künftigen gewerblichen Berufsverhältnisse der Knaben hinweisen. Es werden auf diesen Lehrgegenstand zwei Stunden in der Woche verwendet.

§ 36. Außer einem Diarium zur Eintragung der von dem Lehrer bei dem

Unterrichte in den Realien gegebenen Bemerkungen, einem häuslichen und Schulschreibbuche für die kalligraphischen Uebungen, einem Zeichnenbuche und dem für die deutschen, französischen, lateinischen, geometrischen Ausarbeitungen und Rechnübungen erforderlichen Hefte ist die Anlegung von Heften für den Schulunterricht nicht zu gestatten.

§ 37. Nach den vorstehend für die Lehrgegenstände der Mittelstufe aufgestellten Pensum und den für den Umfang der Lehrgegenstände angegebenen Bestimmungen ist folgender Sectionsplan für die Mittelstufe normal:

A. Mädchenschule.

	I. Unterstufe.	II. Mittelstufe.		III. Oberstufe.	
	Lehrstunden	Glasse II.	Glasse I.	Glasse II.	Glasse I.
	Lehrstunden.	Lehrstunden.	Lehrstunden.	Lehrstunden.	Lehrstunden.
1. Religion	4	4	3	3	3
2. Lesen {	10	6	6	2	2
3. Deutsch {					
4. Schreiben	4	3	3	2	2
5. Rechnen	4	4	3	3	3
6. Gesang	2	2	2	2	2
7. Zeichnen	—	2	2	2	2
8. Geschichte	—	—	2	2	2
9. Geographie	—	2	2	2	2
10. Naturkunde	—	—	—	2	2
11. Französisch	—	3	3	4	4
12. Weibl. Handarbeiten	6	6	6	6	6
Summa	30	32	32	32	32

B. Knabenschule.

	I. Unterstufe.	II. Mittelstufe.		III. Oberstufe.	
	Lehrstunden.	Glasse II.	Glasse I.	Glasse II.	Glasse I.
	Lehrstunden.	Lehrstunden.	Lehrstunden.	Lehrstunden.	Lehrstunden.
1. Religion	6	4	3	3	3
2. Lesen {	10	6	3	2	2
3. Deutsch {					
4. Schreiben	4	4	4	2	2
5. Rechnen	4	4	3	3	2
6. Gesang	2	2	2	2	2
7. Zeichnen mit Formenlehre	—	—	2	2	2
8. Geometrie	—	—	—	2	3
9. Geographie	—	2	2	2	2
10. Geschichte	—	—	2	2	2
11. Naturkunde	—	—	—	2	3
12. Französisch	—	4	4	4	4
13. Lateinisch	—	—	3	3	3
Summa	26	30	32	32	32

III. Die höhere Knabenschule.

§ 38. Die höhere Knabenschule nimmt vorzugsweise Zöglinge auf, welche von dem ersten Elementarunterrichte an in stufenweiser Fortentwicklung zunächst für eine der mittleren Classen der Gymnasien oder Realschulen (Quarta oder Untertertia) vorbereitet werden sollen, ist aber auch solchen Knaben, welche in ihr die Schulbildung für den Uebergang zu einer bestimmten Berufsthätigkeit vollenden sollen, geöffnet.

§ 39. Der Charakter der höheren Knabenschule als Vorbereitungsanstalt für die Gymnasien und Realschulen verlangt, daß bei der Behandlung einzelner Lehrgegenstände die wissenschaftliche Form und Begründung nicht fehle, und unterscheidet sich hierdurch die höhere Knabenschule wesentlich von der Elementar- und Mittelschule. Wie weit indessen nach dieser Beziehung hin die Anstalt zu gehen habe, bleibt dem Ermessen des Schulvorstehers nach der besonderen Aufgabe, welche er sich bei der Schulbildung seiner Zöglinge gestellt hat, und nach den ihm zu Gebote stehenden Lehrkräften anheimgestellt.

§ 40. Lehrgegenstände der höheren Knabenschule sind:

1. Religion, 2. Lesen, 3. Deutsch, 4. Schreiben, 5. Rechnen, 6. Singen,
7. Geographie, 8. Geschichte, 9. Mathematik, 10. Naturkunde, 11. Zeichnen,
12. Französische Sprache, 13. Lateinische Sprache.

Bei der Geschichte ist der alten Geschichte besondere Berücksichtigung zu gewähren.

Der Unterricht in der Naturkunde und der demselben zu gebende Umfang wird dem Ermessen des Schulvorstehers anheim zu stellen und davon abhängig zu machen sein, ob locale Verhältnisse der Zöglinge mehr für das bürgerliche Leben und die Realschule als für das Gymnasium fordern. Die Ausnahme des Unterrichts in der griechischen Sprache in den Lehrplan, wodurch die Anstalt mehr den Charakter eines Progymnasiums erhalten würde, hängt von der Genehmigung der Schulbehörde ab.

§ 41. Von den vorstehend angegebenen Lehrgegenständen gehören in den Lektionsplan der Unterstufe:

1. Religion, 2. Lesen, 3. Deutsch, 4. Schreiben, 5. Rechnen, 6. Singen,

in den Lektionsplan der Mittelstufe außer diesen

7. Geographie, 8. Geschichte, 9. Raumlehre, als Vorbereitung auf den mathematischen Unterricht, 10. Lateinisch, 11. Französisch, 12. Zeichnen,

in den Lektionsplan der Oberstufe außer diesen und der Mathematik

13. Naturkunde.

Der grammatische Unterricht in der deutschen Sprache beginnt auf der Mittelstufe.

§ 42. In der Religion, Geographie, deutschen Sprache, im Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und Singen verfolgt die höhere Knabenschule mit der Mittelschule im Allgemeinen ein gleiches Ziel bei einer ziemlich gleichen Anzahl von Lehrstunden, nur ist mit Rücksicht auf das Ziel der höheren Knabenschule der grammatischen Behandlung der deutschen Sprache ein größerer Raum, soweit es die

Förderung und Gewandtheit der Knaben im mündlichen und schriftlichen Ausdruck gestatten, zu gewähren.

§ 43. Der Unterricht in der lateinischen Sprache beginnt auf der mittleren Unterrichtsstufe nach dem Ermessen des Schulvorstehers eine Classe früher oder später, als der Unterricht in der französischen Sprache, kann hinsichtlich der auf denselben zu verwendenden Lehrstunden von Classe zu Classe an Umfang bis zu sechs Lehrstunden in der Woche gewinnen, und fordert, nach vorhergegangener gründlicher Einübung der Formenlehre, insbesondere der unregelmäßigen Verba und Comparation und der Ausnahmen von den Hauptregeln über das genus, in der ersten Oberclasse die Erlernung der periphrastischen Conjugation, der unentbehrlichsten syntaktischen Sprachformen und der wichtigsten Regeln der Casuslehre zum Lesen und Verstehen leichter lateinischer Schriftsteller.

§ 44. Auf den Unterricht in der französischen Sprache wird eine Classe früher oder später, als der Unterricht in der lateinischen Sprache beginnt, in allen Classen eine gleiche Anzahl von Lehrstunden verwendet. Fließendes Lesen mit richtiger Aussprache, Einübung der Formenlehre, insbesondere der unregelmäßigen Zeitwörter, der passiven Form, des Pronominalzeitworts, Betrachtung der verschiedenen Theile des einfachen erweiterten Satzes zum Lesen und Verstehen leichter Abschnitte aus französischen Lesebüchern ist die bei der Behandlung dieses Lehrgegenstandes von den ersten Anfangsgründen ausgehende und in der Oberclasse vollständig zu lösende Aufgabe.

§ 45. Der Unterricht in der Mathematik umfaßt die für das § 38 angegebene Ziel erforderlichen geometrischen und arithmetischen Vorübungen, in erster Beziehung bis zu der Lehre von den Parallelogrammen, in letzterer Beziehung bis zur Kenntniß der Decimalbruchrechnung. Der Unterricht in der Geometrie kann bereits auf der Mittelstufe durch Behandlung der Raumlehre bis zur Lehre von den Dreiecken vorbereitet werden.

§ 46. Der Unterricht in der alten Geschichte ist griechische und römische Geschichte und das ausschließende und den Geschichtsunterricht abschließende Pensum der ersten Oberclasse, in Hervorhebung der bedeutendsten Begebenheiten bei vorherrschend biographischer Form. Vorbereitet wird das Verständniß derselben in den vorhergehenden Classen durch anziehende biographische Mittheilungen aus der allgemeinen Geschichte von Cyrus bis Napoleon, mit besonderer Berücksichtigung der Biographien aus der deutschen und brandenburgisch-preussischen Geschichte.

§ 47. Während die Sprechübungen in den Unterclassen und die in dem eingeführten Lesebuche der Mittelclassen enthaltenen Schilderungen und Beschreibungen hervorragender Gegenstände und Erscheinungen aus dem Gebiete der Naturgeschichte Gelegenheit darbieten, durch Uebung im Beschreiben und durch Kenntniß des Gebrauchs der Naturproducte den naturkundlichen Unterricht vorzubereiten, beginnt derselbe, wenn er anders in den Lehrplan aufgenommen wird, als ein besonders

Lehrgegenstand in der zweiten Oberklasse, und zwar hier als Naturgeschichte durch Einführung der Zöglinge in die Botanik und Zoologie, in der ersten Klasse aber neben der Naturgeschichte als Naturlehre und Vorbereitung auf die Physik durch Kenntniß der den physikalischen Unterricht in den Gymnasien und Realschulen vorbereitenden Lehrstücke.

Zweckmäßig wird hierbei eine Abwechselung beider Lehrgegenstände von Semester zu Semester stattfinden.

§ 48. Im Allgemeinen wird sich der Lectiionsplan der höheren Knabenschule in folgender Weise herausstellen:

	I. Unterstufe.		II. Mittelstufe.		III. Oberstufe.	
	Glasse II.	Glasse I.	Glasse II.	Glasse I.	Glasse II.	Glasse I.
	Lehrstunden.		Lehrstunden.		Lehrstunden.	
1. Religion	4	4	4	4	3	3
2. Lesen	8	6	4	3	2	—
3. Deutsch	—	—	4	3	2	3
4. Sprechübungen . .	4	6	—	—	—	—
5. Rechnen	4	4	3	3	2	2
6. Schreiben	6	6	3	3	2	2
7. Lateinisch	—	—	4	4	5	6
8. Französisch	—	—	—	4	4	4
9. Geographie	—	—	2	2	2	2
10. Geschichte	—	—	—	2	2	2
11. Zeichnen	—	—	—	—	2	2
12. Raumlehre mit Zeichnen	—	—	—	2	—	—
13. Naturkunde	—	—	—	—	2	2
14. Mathematik	—	—	—	—	2	2
15. Singen	—	—	2	2	2	2
Summa	26	26	26	32	32	32

IV. Die höhere Töchter Schule.

§ 49. Die höhere Töchter Schule als Privatschule will den Töchtern aus den Familien der hiesigen höheren Stände zugleich mit einer tiefsten religiösen Bildung, dem evangelischen Bekenntnisse gemäß, diejenigen dem weiblichen Charakter und Berufe entsprechenden Bildungsmittel gewähren, welche ebensowohl zum Verstehen der wichtigsten Erscheinungen der Welt, insbesondere auf dem Gebiete des geistigen Lebens unseres Volke, als auch zum Umgange mit Menschen aus den höheren gesellschaftlichen Kreisen erforderlich sind. Sie unterscheidet sich von der Elementar- und Mittelschule wesentlich dadurch, daß sie zur Weckung und Bildung des Geschmacks und Sinnes für Kunst und Wissenschaft, soweit die letztere dem weiblichen Berufe zugänglich gemacht werden kann, durch ihren Lehrplan eine Bekanntschaft mit den

wichtigsten Erzeugnissen der deutschen und französischen Litteratur zu vermitteln sucht, auf das Verstehen dieser Erzeugnisse von der Mittelfstufe an in zweckmäßiger Weise vorbereitet, und darum, abgesehen von der dem Religionsunterrichte und dem Unterrichte in weiblichen Handarbeiten zu gewährenden Bedeutung, ein Hauptgewicht auf die Kenntniß der deutschen Sprache, Litteratur und Geschichte, sowie der französischen Sprache und Litteratur legt.

§ 50. Zur Erreichung dieses Ziels ist die Hauptforderung an die höhere Töcherschule außer einem für die Leitung einer solchen Anstalt vollständig qualifizierten Vorsteher oder einer Vorsteherin die Anstellung wissenschaftlich gebildeter mit ihrer Muttersprache und mit der vorgenannten fremden Sprache hinreichend vertrauter Lehrer, während nicht bloß für die Unterclassen überhaupt, sondern auch für die übrigen Lehrgegenstände in den Mittel- und Oberclassen elementarisch vorgebildete Lehrer, welche durch private Studien den Umfang ihrer Kenntnisse für die Behandlung des betreffenden Unterrichts erweitert haben, hinreichen.

§ 51. Die mit den höheren Töcherschulen hier und dort in Verbindung stehenden Pensionsanstalten können auf die Entwerfung und Durchführung des für die ersteren festgestellten Normallehrplans irgend einen beschränkenden oder erweiternden Einfluß nicht äußern.

§ 52. Die Lehrgegenstände der höheren Privattöcherschule sind:

1. Religion, 2. Lesen, 3. Deutsche Sprache, 4. Französische Sprache, 5. Geographie, 6. Geschichte, 7. Naturkunde, 8. Zeichnen, 9. Schreiben, 10. Rechnen, 11. Weibliche Handarbeiten, 12. Gesang.

Der Unterricht in der englischen Sprache, welcher überhaupt nur Unterrichtsgegenstand für die Oberstufe sein, und höherer Verordnung zufolge nur in denjenigen hiesigen höheren Töcherschulen und von der Classe an gestattet werden kann, wo in der französischen Sprache bereits Namhaftes geleistet wird, ist in den Kreis der Lehrgegenstände, welche von der höheren Töcherschule unbedingt gefordert werden, nicht aufzunehmen.

§ 53. Von diesen Lehrgegenständen werden in den Lektionsplan der Unterstufe

1. Religion, 2. Lesen, 3. Deutsch, 4. Französisch, 5. Schreiben, 6. Rechnen, 7. Singen, 8. Weibliche Handarbeiten;

in den Lektionsplan der Mittelfstufe, außer diesen Lehrgegenständen,

9. Geographie, 10. Geschichte, 11. Zeichnen, 12. Naturkunde;

in den Lektionsplan der Oberstufe, außer diesen Lehrgegenständen, mit Wegfall des Schreibunterrichts,

13. Litteraturgeschichte

aufgenommen.

§ 54. Der Religionsunterricht umfaßt bis zur Oberstufe das für die Elementar- und Mitteltöcherschule festgestellte Pensum. Auf der Oberstufe ist, bei zu gestattender Combination der betreffenden Classen, der Katechismuslehre, der

Bibelerklärung, namentlich der Erklärung der Psalmen, der Bergpredigt, der Apostelgeschichte und einiger apostolischer Briefe, sowie den Mittheilungen aus der Geschichte der Kirche, insbesondere der Reformationsgeschichte, in Hervorhebung und Charakterisirung frommer christlicher Frauen, die unterrichtliche Thätigkeit zuzuwenden. Diesem Lehrgegenstande sind auf der Unter- und Mittelstufe wenigstens drei, auf der Oberstufe zwei Lehrstunden zu widmen.

§ 55. Während bei dem Leseunterrichte auf der Unter- und Mittelstufe von dem Gebrauche der Bibel an bis zu dem des Lesebuchs Lesefertigkeit und richtiges ausdrucksvolles Lesen zu erzielen und mit diesem Lehrgegenstande der Unterricht in der deutschen Sprache bei Zergliederung der Lesestücke — soweit derselbe die Kenntniß der Wort- und Wortbildungslehre bis zur Lehre von dem einfachen und erweiterten Satze und die Kenntniß der Satzzeichen umfaßt — in zweckmäßige Verbindung zu bringen ist, hat auf der Oberstufe das Lesen ausgewählter prosaischer und poetischer Lesestücke den Zweck, in der Betrachtung sprachlicher Meisterwerke den Blick und Sinn für dieselben, sowie für die Schönheit der Sprachform zu wecken. Es sind auf der Unterstufe acht bis zehn, auf der Mittelstufe sechs, auf der Oberstufe zwei Lehrstunden in der Woche diesem Lehrgegenstande zuzuwenden.

§ 56. Der Unterricht in der deutschen Sprache steht bis zur Oberstufe mit dem Leseunterrichte in der engsten Verbindung, und umfaßt auf der Unter- und Mittelstufe, außer dem im vorstehenden Paragraph angegebenen vorbereitenden grammatischen Unterricht, die für die möglichst vollständige Erlernung der Orthographie erforderlichen und die die Aneignung eines guten Styls — von der Nachbildung vorgetragener Erzählungen an bis zur Anfertigung von Beschreibungen und Briefen — vorbereitenden schriftlichen Uebungen. Auf der Oberstufe dagegen ist auf die Kenntniß der deutschen Grammatik besondere Zeit zu verwenden, sind die Schülerinnen in freien, schriftlichen Darstellungen zu üben, und tritt die Geschichte der deutschen Litteratur als ein besonderer Lehrgegenstand auf, bei welchem zugleich die wichtigsten Erzeugnisse periodenweise mit den verschiedenen Gattungen der Dichtungen den Schülerinnen zur Betrachtung vorzuführen sind. — Die Verbindung dieses Lehrobjectes mit dem im vorstehenden Paragraph für den Leseunterricht der Oberstufe angegebenen Pensum bleibt anheimgestellt.

Auf der Oberstufe sind diesem Lehrgegenstande vier Lehrstunden in der Woche zuzuwenden, während zu den für den Leseunterricht auf der Unterstufe und Mittelstufe angesetzten Lehrstunden noch zwei Lehrstunden in der Woche für schriftliche Arbeiten hinzutreten.

§ 57. Bei dem Unterrichte in der französischen Sprache ist den höheren Privatröcherschulen nach dem Umfange, welcher diesem Lehrgegenstande hier gewährt werden kann, die Aufgabe gestellt, die Schülerinnen zu einem Verständnisse der Sprache in ihren Schriftwerken zu führen, dergestalt, daß sie sich der Sprachfor-

men bemächtigen lernen, um mit Correctheit und Geläufigkeit sich derselben mündlich und schriftlich bedienen zu können.

Auf der Unter- und Mittelstufe ist auf die Aussprache und die Kenntniß der Grammatik, auf der Oberstufe außer diesen Lehrobjecten auf die Befestigung des auf den vorhergegangenen Unterrichtsstufen erworbenen Materials durch das Lesen classischer Werke und durch Anleitung zu freien Ausarbeitungen das Hauptaugenmerk zu richten, während auf das bloße Conversiren in der Sprache kein ausschließliches Gewicht zu legen ist. Es werden auf diesen Lehrgegenstand in den Unter- und Mittelclassen drei bis vier, in den Oberclassen sechs Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 58. Für den Schreib- und Gesangunterricht bleiben im Allgemeinen die für die Elementarschule § 10 und 12, und für die Mittelschule § 26 angegebenen Bestimmungen maßgebend, jedoch mit der Modification, daß auf der Oberstufe der Schreibunterricht in Wegfall kommen kann, sobald die Mittelstufe die schöne und gefällige Form der Darstellung der Schrift und die erforderliche Gewandtheit in dieser Darstellung erreicht hat, und daß bei dem Gesangunterrichte zu der Einübung der vorgeschriebenen Choralmelodien und Volkslieder nach dem Gehör die Erlernung der Notenschrift und die Einübung mehrstimmiger Gesänge nach derselben hinzutritt.

Auf den Schreibunterricht werden auf der Unterstufe und Mittelstufe drei bis vier, auf den Gesangunterricht in jeder Classe zwei Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 59. Bei dem Unterrichte im Rechnen tritt zu dem für die Elementarschule § 11 angegebenen Pensum, welches auf der Unter- und Mittelstufe zur Bearbeitung kommt, für die Oberstufe eine weitergehende Behandlung hinzu, und erstreckt sich dieselbe auf das Erlernen der Lösung vermischter Aufgaben zu den Bruchrechnungen und auf die Einübung der zusammengesetzten Regel de Tri, der Zins-, Rabatt- und Gesellschaftsrechnung mündlich und schriftlich.

Auf der Unter- und Mittelstufe werden diesem Lehrgegenstande drei bis vier, auf der Oberstufe mindestens zwei Lehrstunden in der Woche zugewendet.

§ 60. Der Unterricht in der Geographie gewinnt in der höheren Töchterchule in so fern an Umfang und an wissenschaftlicher Behandlung, als, mit Festhalten des für die Mittelstufe § 29 angegebenen Pensums, in der Oberclasse die Grundbegriffe der mathematischen Geographie, so wie die oro- und hydrographischen Verhältnisse der einzelnen Erdtheile und besonders Europa's näher zur Behandlung kommen, und auf die Uebungen im Kartenzichnen überhaupt ein Hauptaugenmerk zu richten ist. Der eigentliche geographische Unterricht beginnt auf der Mittelstufe und werden auf diesen Lehrgegenstand zwei Stunden in der Woche verwendet.

§ 61. Der Zweck des Unterrichts in der Geschichte in den höheren Privattöchterchulen ist das Einführen der Schülerinnen in das Verständniß der Gegenwart. Auf dieses Verständniß sollen in den Mittelclassen Biographien vorbereiten und den Mittelpunkt bilden, nicht ohne Berücksichtigung des Entwicklungsganges der

Menschheit, zu dessen übersichtlicher Darstellung eine Reihe hervorragender, großer Persönlichkeiten, welche als Träger und Repräsentanten ganzer Epochen gelten, zu benutzen ist, und sind diese Charakterbilder zu wählen aus der Geschichte der Juden, Aegypter, Perser, Griechen, Römer und Germanen mit möglichster Berücksichtigung der weiblichen Charaktere. Auch sind hierbei die Schülerinnen auf die Religionen, Sitten, Lebensweisen, Geseze und Gebräuche der Völker hinzuweisen und diese Objecte vom Standpuncte des Christenthums aus zu beleuchten. Auf der Oberstufe dagegen wird die Geschichte der christlichen Staaten und Völker und unter diesen besonders die vaterländische Geschichte, d. i. die Brandenburgisch-Preussische und Deutsche Geschichte, behandelt, unter Hervorhebung solcher Momente, welche in dem weiblichen Gemüthe die Liebe zum Vaterlande zu wecken, zu beleben und zu befestigen vermögen.

Es werden von der Mittelstufe an auf diesen Lehrgegenstand zwei Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 62. Der Unterricht in der Naturkunde kann als solcher zwar seine Vorbereitung auf der Mittelstufe bei der Behandlung der Geographie, bei der Verarbeitung des Inhalts der hierzu geeigneten Lesestücke oder in besonderen Lehrstunden finden, gehört aber in seiner wissenschaftlichen Auffassung zu den Lehrgegenständen der Oberstufe, und behandelt hier in der einen Classe mit Hinweglassung des mineralischen Theils die Hauptmomente der Zoologie in der Schilderung der Lebensweise der Thiere, mit Vermeidung jeder scientificischen bis in das Einzelne gehenden Zergliederung, und das Allgemeine der uns zunächst umgebenden Pflanzenwelt, demnach nur allgemeine Charakteristik, das Physiologische, die Uebung der Beobachtungsgabe an den alltäglichsten und bekanntesten Pflanzen der Heimat, sowie an den Fremdlingen, welche bei uns eingebürgert sind.

In der anderen Classe ist der Physik diejenige Beachtung zu gewähren, welche das Verständniß der industriellen Thätigkeit, der Maschine und der alltäglichsten Naturerscheinungen unbedingt von den Töchtern gebildeter Familien fordert. Es sind auf diesen Lehrgegenstand in der Woche zwei Lehrstunden in jeder Classe zu verwenden.

§ 63. Der Unterricht im Zeichnen kann auch in den höheren Privattöchter-schulen weit weniger Fertigkeit in der Darstellung als klare und correcte Auffassung der Formen erzielen und dadurch den Sinn und Geschmack für künstlerische Darstellung wecken und beleben.

Er beginnt auf der Unterstufe mit den ersten Uebungen der Hand und der Gewöhnung eines richtigen Augenmaßes durch das Zeichnen geradliniger und geradflächiger Modelle und findet auf der Mittelstufe seinen Fortgang im Naturzeichnen, mit welchem die ersten Uebungen im Schattiren der Körper bis zu den feineren Schattirungen nach Vorlegeblättern zu verbinden sind.

Auf der Oberstufe werden Gypsabgüsse und Reliefs aller Art den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, die künstlerische Blume zum Vorbild dienen, und der Gyps-

Kopf und der im Vorbilde vorgelegte Baumschlag als das Ziel, welches der Unterricht überhaupt zu erreichen vermag, bezeichner. Es sind auf diesen Lehrgegenstand von der der Mittelstufe zunächst vorübergehenden Unterclasse an zwei Lehrstunden in der Woche zu verwenden.

§ 64. Für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, welcher in allen Classen der höheren Privattöchter Schulen Berücksichtigung erhält, behalten die § 22 für die Mitteltöchter Schule angegebenen Bestimmungen ihre Geltung, und wird bei denselben nicht außer Acht zu lassen sein, daß die sogenannten Luxusarbeiten als Nebendinge zu betrachten sind, das Hauptgewicht aber immer auf das Erlernen der Fertigkeit in denjenigen Arbeiten zu legen ist, welche, dem weiblichen Berufskreise angemessen, regsame häusliche Thätigkeit, Ordnung und Sauberkeit zu erhalten vermögen. Es werden auf diesen Lehrgegenstand in jeder Classe vier bis sechs Lehrstunden in der Woche verwendet.

§ 65. Hiernach würde für die höheren Privattöchter Schulen nächstfolgender Sectionäplan aufzustellen sein.

	I. Unterstufe.		II. Mittelstufe.		III. Oberstufe.	
	Classe II. Classe I.		Classe II. Classe I.		Classe II. Classe I.	
	Lehrstunden.		Lehrstunden.		Lehrstunden.	
1. Religion	3	3	3	3	2	2
2. Lesen und Deutsch .	10	8	8	8	—	—
3. Lesen	—	—	—	—	2	2
4. Deutsche Sprache .	—	—	—	—	4	4
5. Schreiben	4	3	3	3	—	—
6. Rechnen	3	3	3	3	3	1
7. Französisch	—	3	3	3	6	6
8. Geographie	—	—	2	2	2	2
9. Geschichte	—	—	—	2	2	2
10. Naturkunde	—	—	—	—	2	2
11. Zeichnen	—	2	2	2	2	2
12. Gesang	—	2	2	2	2	2
13. Weibliche Handarbeiten	6	4	4	4	4—5	4—5
Summa	26	28	30	32	31—32	31—32

Wird die Naturkunde in den Kreis der Lektionen für die Mittelstufe aufgenommen, so sind auf Lesen und Deutsch nur sechs, auf die Naturkunde aber zwei Lehrstunden in der Woche zu verwenden.

Sollte der Unterricht in der englischen Sprache in den Kreis der Lehrgegenstände der Oberstufe aufgenommen werden, so sind auf das Rechnen zwei, und auf die weiblichen Handarbeiten vier Lehrstunden, auf den Unterricht in der englischen Sprache aber zwei Lehrstunden in der Woche zu verwenden.

§ 66. Hinsichtlich der in den höheren Privattöchter Schulen den betreffenden

Schülerinnen zu gestattenden Anlegung von Schreibheften bleibt die Verfügung des königlichen Schulcollegiums vom 28. December 1853 in voller Kraft.

Berlin, den 8. Januar 1855.

Die Städtische Schuldeputation.

(gez.) Schulze.

(Schluß folgt.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Tübingen. Statuten des philologischen Seminars.

§ 1. Das philologische Seminar ist eine akademische Anstalt zum Zwecke der Ausbildung von Lehrern der höheren und niederen Gelehrtenschulen.

§ 2. Diesen Zweck sucht das philologische Seminar zu erreichen durch Anordnung seiner Mitglieder zu selbstthätigem Studium der classischen Philologie.

§ 3. Demgemäß erstrecken sich die Uebungen des philologischen Seminars auf folgende Gegenstände:

1. Interpretation griechischer und römischer Schriftsteller, sowohl Dichter als Prosailer;
2. Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische;
3. Schriftliche Ausarbeitungen über Gegenstände aus dem Gebiet der classischen Alterthumswissenschaft.

§ 4. Auf diese Uebungen werden im Ganzen sechs Wochenstunden verwendet, wovon vier der Interpretation je eines griechischen und eines lateinischen Schriftstellers zu widmen sind.

§ 5. Die Interpretation (§ 3, 1) geschieht in freiem Vortrage auf dem Grunde schriftlicher Vorbereitung (welche dem Lehrer, auf dessen Verlangen, vorzulegen ist) durch die Mitglieder selbst, so daß abwechselnd ein Mitglied je in einer Uebung das Wort führt, die andern aber sich gleichfalls mit dem Gegenstande zu bekannt gemacht haben.

§ 6. Den Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische (§ 3, 2) wird wöchentlich mindestens eine Stunde gewidmet.

§ 7. Die schriftlichen Ausarbeitungen (§ 3, 3) werden in der Regel in lateinischer Sprache gefertigt und in jedem Halbjahr mindestens eine.

§ 8. Die Leitung der verschiedenen Uebungen (§ 3) wechselt unter den Lehrern des philologischen Seminars.

§ 9. Innerhalb der angegebenen Grenzen steht die Wahl der Stoffe, sowie Bestimmung der Art, Reihenfolge und Behandlung der einzelnen Uebungen, betreffenden Lehrer frei; doch ist es wünschenswerth, daß Zeit und Gegenstände der Uebungen durch collegialische Vereinbarung festgesetzt werden.

§ 10. Solchen Mitgliedern, welche es wünschen, ist am Lübinger Lyceum Gelegenheit geboten, theils an den Lektionen der Lehrer als Zuhörer Antheil zu nehmen, theils selbst auch von Zeit zu Zeit unter der Aufsicht des Lycealvorstandes im Ertheilen von Unterricht sich zu üben. Das Letztere indessen ist nur Solchen gestattet, welche mindestens schon ein Jahr lang ordentliche Mitglieder des philologischen Seminars sind.

§ 11. Mitglieder des philologischen Seminars können alle Studirenden werden, welche die Ermächtigung ihres betreffenden Staats zum Studium der Philologie oder der Theologie, ausnahmsweise auch der Jurisprudenz, erlangt haben.

§ 12. Der Aufzunehmende hat dem Vorstande eine selbstständig in lateinischer Sprache verfaßte Uebersicht seines bisherigen Lebens- und Bildungsganges zu übergeben, und sich bei den einzelnen Lehrern persönlich zu melden.

§ 13. Eine Aufnahmeprüfung ist nur in dem Falle nothwendig, wenn über das Vorhandensein oder das Maß der Befähigung eines Studirenden Zweifel obwalten.

§ 14. Die Mitglieder des philologischen Seminars sind theils ordentliche (active), theils Zuhörer (Auscultanten, Hospites).

§ 15. Für die Zulassung und Betheiligung als Zuhörer bedarf es nur der Zustimmung des betreffenden Lehrers.

§ 16. Die ordentlichen Mitglieder sind zur Theilnahme an sämtlichen Uebungen verpflichtet, und können nur in seltenen Ausnahmefällen, und unter Zustimmung des betreffenden Lehrers, von einer oder der andern derselben dispensirt werden.

§ 17. Das nach dem Datum seiner Aufnahme älteste ordentliche Mitglied ist Senior des philologischen Seminars.

§ 18. Der Senior vermittelt den amtlichen Verkehr zwischen den Lehrern und Mitgliedern des philologischen Seminars, besorgt die Mittheilungen von jenen an diese, überbringt dem betreffenden Lehrer die schriftlichen Ausarbeitungen der Mitglieder, und macht in jeder Stunde Anzeige über die abwesenden ordentlichen Mitglieder und deren Abhaltungsgrund.

§ 19. Sollte die Zahl der ordentlichen Mitglieder in einer Weise sich steigern, daß dadurch die Selbstthätigkeit der einzelnen Mitglieder beeinträchtigt würde, oder unter den ordentlichen Mitgliedern ein bedeutender Unterschied der Fähigkeiten und Kenntnisse sich fühlbar macher, so wird ein zweiter Cursus eingerichtet.

§ 20. Ein solcher zweiter Cursus hat einen Theil der Uebungen mit dem ersten gemeinschaftlich, ein anderer ist ihm eigenthümlich.

§ 21. Ueber die Leitung der dem zweiten Cursus eigenthümlichen Uebungen verständigen sich die Lehrer.

§ 22. Die Theilnahme an sämtlichen Uebungen des philologischen Seminars ist kostenfrei.

§ 23. Gegen beharrlich unfleißige oder sonst sich ungeeignet beweisende ordent-

liche Mitglieder kann nach Erschöpfung anderer Mittel zeitweise oder bleibende Ausschließung verhängt werden.

Die bleibende Ausschließung wird auf Antrag des Lehrercollegiums vom akademischen Senate verfügt.

Bei Zöglingen eines theologischen Seminars wird sich das Lehrercollegium in allen geeigneten Fällen mit dem Vorstande der betreffenden Anstalt ins Vernehmen setzen.

§ 24. Ueber sämtliche ordentliche Mitglieder werden halbjährlich vom Lehrercollegium Zeugnisse gefertigt und theils dem akademischen Senat, theils — bei Zöglingen eines theologischen Seminars — dem Vorstand der betreffenden Anstalt übermacht.

§ 25. Auf Grund dieser Zeugnisse beantragt das Lehrercollegium halbjährlich beim akademischen Senate die Ertheilung eines Staatsstipendiums an eine bestimmte Anzahl * würdiger und bedürftiger ordentlicher Mitglieder, welche nicht im Genuße eines theologischen Seminars stehen.

§ 26. Ebenso wird vom Lehrercollegium halbjährlich dem königlichen Ministerium durch den akademischen Senat ein Bericht über den Stand des philologischen Seminars vorgelegt, welchem der Lycealrector eine Aeußerung über die Theilnahme an den Docirübungen seitens der Mitglieder des philologischen Seminars anschließt.

§ 27. Vorstehende Statuten sind mit Genehmigung des königlichen Ministeriums gedruckt, und jedes ordentliche Mitglied erhält bei seinem Eintritt ins philologische Seminar durch den Vorstand ein Exemplar derselben.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Circular-Versfügung vom 7. Januar 1856 — betreffend Modificationen im Normalplan für den Gymnasialunterricht.

Der in der Circularverfügung vom 24. October 1837 aufgestellte Normalplan für den Gymnasialunterricht hat sich seitdem im Allgemeinen als zweckmäßig bewährt. Diejenigen Modificationen desselben, welche nach den bisherigen Erfahrungen und auf Grund der von den Provinzialschulcollegien abgegebenen Gutachten angemessen erscheinen, beschränken sich auf Folgendes:

Die philosophische Propädeutik ist, wie es bei einer großen Zahl der Gymnasien bereits geschieht, ferner nicht als ein besonderes Unterrichtsfach anzusetzen. Der wesentliche Inhalt derselben, namentlich die Grundlehren der Logik, kann mit dem deutschen Unterricht verbunden werden, weshalb in dem unten beigegeführten Uebersichtsplan, statt der bisherigen zwei wöchentlichen Stunden, für das Deutsche in

* Gegenwärtig drei.

Prima drei Stunden bestimmt worden sind. Es bleibt indeß den Königlichen Provinzialschulcollegien überlassen, da, wo sie es für angemessener erachten, die nothwendige Berücksichtigung des Inhalts der philosophischen Propädeutik einem philosophischen oder dem mathematischen Lehrer zu übertragen, und in solchem Fall die Stundenzahl desselben um eine zu vermehren; wobei es dann, hinsichtlich des deutschen Unterrichts in Prima, bei zwei wöchentlichen Stunden verbleibt.

Die Zahl von zwei wöchentlichen Religionsstunden wird in Sexta und Quinta auf drei erhöht, um für das Lesen der heiligen Schrift und die biblische Geschichte, oder für die Verbindung des catechetischen Unterrichts mit der letzteren, ausreichende Zeit zu gewinnen. Nur bei einer sehr geringen Classenfrequenz ist es gestattet, die bisherige Stundenzahl beizubehalten.

Da der lateinische und deutsche Unterricht in Sexta und Quinta in der Regel Einem Lehrer zu übertragen ist, und die Königlichen Provinzialschulcollegien nur in Fällen der Nothwendigkeit Ausnahmen hiervon gestatten werden, so genügt es, für beide Sprachen zusammen wöchentlich zwölf Stunden anzusetzen. Wo die Vertheilung dieses Unterrichts unter zwei verschiedene Lehrer nicht vermieden werden kann, und bei großer Classenfrequenz, ist es jedoch zulässig, in den genannten Classen für das Deutsche drei Stunden wöchentlich zu bestimmen.

Der Unterricht im Französischen beginnt in Quinta mit drei wöchentlichen Stunden; in jeder folgenden Classe sind zwei Stunden auf denselben zu verwenden.

Für die Geschichte und Geographie wird in Prima und in Quarta die wöchentliche Stundenzahl um eine erhöht, so daß diesen Gegenständen in den vier oberen Classen je drei Stunden wöchentlich gewidmet werden. In Sexta und Quinta hat sich der historische Unterricht auf die in den Religionsstunden durchzunehmende biblische Geschichte und diejenigen Mittheilungen zu beschränken, zu denen die zwei wöchentlichen Stunden des geographischen Unterrichts Gelegenheit geben. Die Sagen des Alterthums werden in diesen Classen zweckmäßig auch bei dem deutschen Unterricht Berücksichtigung finden.

Der Unterricht in der Naturgeschichte ist in Sexta und Quinta nur an denjenigen Gymnasien beizubehalten, welche dafür eine völlig geeignete Lehrkraft besitzen. Dazu ist nicht allein der Nachweis der durch die Prüfung pro facultate docendi erworbenen Berechtigung erforderlich, sondern auch die Befähigung, diesen Unterricht, der Altersstufe der betreffenden Classen gemäß, in anschaulicher und anregender Weise und ohne das Streben nach systematischer Form und Vollständigkeit zu ertheilen. Wo es nach dem Urtheil der Königlichen Provinzialschulcollegien an einem solchen Lehrer fehlt, fällt dieser Gegenstand in Sexta und Quinta aus, und ist in beiden Classen für den Unterricht in der Geographie und außerdem in Quinta für das Rechnen eine Stunde mehr zu verwenden. Dem Lehrer der Geographie ist alsdann um so mehr Gelegenheit gegeben, durch Berücksichtigung des naturgeschichtlichen Stoffes den Gegenstand zu beleben und auch nach dieser Seite hin den Ber-

stellungskreis der Schüler zu erweitern. In Quarta sind bei dem gleichzeitigen Eintritt der Mathematik und des Griechischen und zur Vermeidung einer zu großen Stundenzahl dem naturgeschichtlichen Unterricht besondere Stunden nicht zu widmen. In den zwei für die Naturkunde bestimmten Stunden in Tertia ist eine zusammenhängende Uebersicht der beschreibenden Naturwissenschaften zu geben, wofür in dieser Classe das Fassungsvermögen hinreichend entwickelt zu sein pflegt. Wo eine getrennte Ober- und Untertertia besteht, reicht dazu eine Stunde wöchentlich aus, und die andere ist dem Geschichtsunterricht zuzulegen, um so mehr, als die brandenburgisch-preussische Geschichte überall in das Pensum von Tertia aufzunehmen ist. Fehlt es an einem geeigneten Lehrer der Naturwissenschaften, so ist von den zwei angelegten Stunden die eine auf Geschichte, die andere auf das Französische zu verwenden. — Wo unter den vorher angegebenen Bedingungen in Sexta und Quinta ein naturgeschichtlicher Unterricht erteilt wird, ist die Beschreibung des menschlichen Leibes auf das Nothwendigste zu beschränken.

In Quarta sind in den für den mathematischen Unterricht bestimmten drei wöchentlichen Stunden ausgedehnter, als bisher meist geschehen, die Uebungen im Rechnen fortzusetzen, und der Unterricht im Uebrigen auf geometrische Anschauungslehre und die Anfangsgründe der Planimetrie zu beschränken.

Schreibunterricht findet wie bisher in Sexta und Quinta in drei wöchentlichen Stunden statt. Da von Quarta an besondere Schreibstunden nicht mehr eintreten, so ist desto mehr von den Lehrern dieser und der folgenden Classen auf eine gute Handschrift in sämtlichen Schülerarbeiten mit Strenge zu halten. Damit dieß mit sicherem Erfolge geschehen kann, sind die schriftlichen Arbeiten auf ihr rechtes Maß genau einzuschränken.

Hiernach regelt sich der allgemeine Lehrplan für die Gymnasien nunmehr in folgender Weise:

	Prima	Secunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta
Religion, wöchentlich Stunden .	2	2	2	2	3	3
Deutsch	3	2	2	2	2	2
Lateinisch	8	10	10	10	10	10
Griechisch	6	6	6	6	—	—
Französisch	2	2	2	2	3	—
Geschichte und Geographie . .	3	3	3	3	2	2
Mathematik und Rechnen . .	4	4	3	3	3	4
Physik	2	1	—	—	—	—
Naturkunde	—	—	2	—	(2)	(2)
Zeichnen	—	—	—	2	2	2
Schreiben	—	—	—	—	3	3
	30	30	30	30	30	28(27)

Da der Unterricht im Hebräischen, im Gesang und im Turnen ganz oder theilweise außer der gewöhnlichen Schulzeit ertheilt wird, so sind die in dem bisherigen Umfange dafür zu verwendenden Stunden in vorstehende Uebersicht nicht mit aufgenommen worden.

Wie weit nach localen und individuellen Verhältnissen der einzelnen Provinzen und Anstalten, so wie nach Stiftungsmäßen für einzelne Gymnasien bestehenden Bestimmungen, Abweichungen von dem allgemeinen Lehrplan gerechtfertigt erscheinen, haben die Königlichen Provinzialschulcollegien genau festzustellen und mir darüber Bericht zu erstatten.

Außer den sodann mit meiner Genehmigung für die betreffenden Anstalten zu bestimmenden Ausnahmen sind weitere Abänderungen des für sämtliche Gymnasien verbindlichen Lehrplans nicht zu dulden.

Eine Dispensation vom Unterricht in der griechischen Sprache darf in denjenigen Städten, wo neben dem Gymnasium noch eine höhere Bürger- oder Realschule besteht, vorausgesetzt, daß in der letzteren Latein gelehrt wird, nicht mehr stattfinden. Wo dagegen in kleineren Städten das Gymnasium auch das Bedürfnis Derer erfüllen muß, welche sich nicht für ein wissenschaftliches Studium oder einen Lebensberuf, zu welchem eine Gymnasialbildung erfordert wird, vorbereiten, sondern die für einen bürgerlichen Beruf nöthige allgemeine Bildung auf einer höheren Lehranstalt erwerben wollen, bleibt, auch wenn mit dem Gymnasium besondere Realclassen nicht verbunden sind, die Dispensation von der Theilnahme an dem Unterrichte im Griechischen, mit Genehmigung der Königlichen Provinzialschulcollegien, zulässig. Ob in solchen Fällen an die Stelle des Griechischen ein anderer Unterrichtsgegenstand eintreten kann, wird der Erwägung und besondern Anordnung der Königlichen Provinzialschulcollegien anheimgegeben. Bei Gewährung der Dispensation ist den betreffenden Schülern bemerklich zu machen, daß Unkenntnis des Griechischen von der Theilnahme am Abiturientenexamen ausschließt.

Die Befolgung des allgemeinen Lehrplans kann erst dann die beabsichtigte Wirkung an der den Gymnasien anvertrauten Jugend hervorbringen, wenn die Lehrer einer Anstalt davon durchdrungen sind, daß ihr Werk ein gemeinsames ist, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des andern Lehrers ihre nothwendige Ergänzung findet, und deshalb in Zusammenhang mit denselben stehen muß. Das den Schüler Zerstreunde, seine Kraft Zersplitternde und sein Interesse lähmende ist nicht sowohl die Vielheit der Gegenstände an sich, als der Mangel an Einheit in der Mannigfaltigkeit. Eine Verminderung der in dem oben aufgestellten Lehrplan angegebenen Unterrichtsobjecte und des denselben zu widmenden Zeitmaßes hat sich als unzulässig erwiesen. Das um so dringender hervortretende Bedürfnis größter Concentration des gesammten Unterrichtsstoffs ist nur durch ein einmüthiges Zusammenwirken jedes Lehrercollegiums zu erreichen, wobei der Einzelne sich willig dem Zweck des Ganzen unterordnet, kein Lehrobject sich isolirt, und in der Lehr-

weise, so wie in der Auffassung der Gegenstände, ohne Beeinträchtigung der persönlichen Eigenthümlichkeit des einzelnen Lehrers, eine principielle Uebereinstimmung herrscht. An dieser fehlt es, wenn z. B. die verschiedenen Lehrer der verschiedenen Sprachen, welche auf den Gymnasien gelehrt werden, in der grammatischen Theorie und den Grundregeln wesentlich von einander abweichen, oder wenn z. B. die Äußerungen des Geschichtslehrers über die Geschichte des alten und neuen Testaments und über die Thatfachen der Kirchengeschichte, mit Demjenigen in Widerspruch stehen, was der Religionslehrer oder auch der Lehrer des Deutschen bei der Besprechung deutscher Aufsätze über dieselben Gegenstände vorträgt.

Zur Vermeidung eines derartigen Zwiespalts, welcher den Zweck des Unterrichts vereitelt und in der Seele des Schülers die Grundlage eines festen Wissens und sicherer Ueberzeugungen sich nicht bilden läßt, so wie zur Beförderung der Concentration des Unterrichts selbst, ist einerseits mehr und mehr darauf Bedacht zu nehmen, daß die innerlich am nächsten verwandten Lehrobjecte möglichst in Einer Hand liegen, und daß die verschiedenen Thätigkeiten des Schülers auf demselben Gebiet, z. B. die lateinische Lectüre und die schriftlichen Arbeiten, in enge Beziehung zu einander gesetzt werden; sodann aber ist durch Fachconferenzen, welche sich in geeigneten Zeiträumen wiederholen, dafür zu sorgen, daß sowohl die auf einander folgenden, wie die nebeneinander in derselben Classe unterrichtenden Lehrer alle ein deutliches Bewußtsein über die Pensa und Classenziele und über ihr gegenseitiges Verhältniß zur Erreichung derselben haben. Es geschieht häufig, daß das Unterrichtsmaterial, abgesehen von dem durchaus nicht zu gestattenden Hinausgehen über das Ziel der einzelnen Classen in den verschiedenen Unterrichtsfächern, theils durch einzelne nach möglichster Vollständigkeit strebende Lehrbücher, theils durch die wissenschaftlichen Neigungen der Lehrer unverhältnißmäßig angehäuft wird, und der Standpunct der Classe, so wie das eigentliche Bedürfniß des Schülers unberücksichtigt bleibt, indem das Absehen des Lehrers mehr auf systematische Ausdehnung des Stoffs, als auf Fertigkeit und Sicherheit im Nothwendigen gerichtet ist.

Ist es zunächst Sache des Directors, auch in diesen Beziehungen die erforderlichen Anordnungen zu treffen und nicht in Vergessenheit gerathen zu lassen, so ist andererseits auch von den Ordinarien zu verlangen, daß sie sich mit den übrigen Lehrern der ihrer Aufmerksamkeit und Fürsorge vorzugsweise anvertrauten Classe in Einvernehmen setzen und genau davon unterrichten, wie es in der erwähnten Beziehung in derselben steht. Die über die Wirksamkeit der Ordinarien in der Circularverfügung vom 24. October 1837 enthaltenen Bestimmungen werden hierbei wiederholt zur Nachachtung in Erinnerung gebracht.

Wenn die Ordinarien der Classen auch durch ein bemerkbares Uebergewicht an Lehrstunden in denselben als Hauptlehrer sich darstellen, so muß der Unterricht dadurch an innerer wie an äußerer Einheit gewinnen, und übermäßige Anforderungen an die Schüler werden eben so leicht erkannt als vermieden werden. Die Vielheit

der Lehrer wirkt besonders nachtheilig auf die jüngeren Schüler, die zur Verarbeitung dessen, was ihnen von verschiedenen Lehrern mitgetheilt wird, noch weniger Geschick und Übung haben, als ältere Schüler. Wo möglich sind deshalb in den unteren Classen nicht mehr als drei Lehrer neben einander zu beschäftigen, und ihre Zahl auch in den oberen mehr als es an manchen Gymnasien, gegen die Bestimmungen der gedachten Circularverfügung S. 11 ff. S. 38, geschieht, zu beschränken. — In solchen Fällen, wo es die Königlichen Provinzialschulcollegien für vortheilhaft erachten, ist das Aufsteigen der Ordinarien und übrigen Lehrer einer Classe mit ihren Schülern in einem Turnus, der jedoch nur die Classen von Sexta bis Tertia, oder Sexta und Quinta, oder Quarta und Tertia umfaßt, zulässig.

Der Director und die Ordinarien haben ferner gemeinschaftlich dafür Sorge zu tragen, daß hinsichtlich der häuslichen, insbesondere der schriftlichen, Arbeiten das rechte Maß und eine angemessene Vertheilung stattfindet. Ich sehe mich veranlaßt, die Königlichen Provinzialschulcollegien darauf aufmerksam zu machen, daß die Circularverfügung vom 20. Mai 1854 im Allgemeinen noch keineswegs diejenige Beachtung gefunden hat, deren es bedarf, um mehr als bisher didaktische Mißgriffe und ein mechanisches Verfahren zu verhindern und bei der Jugend die Lust am Lernen zu erhalten. Es ist den Directoren wiederholt zur Pflicht zu machen, namentlich von der Beschaffenheit der Themata zu den Aufgaben, so wie von den schriftlichen Aufgaben überhaupt häufiger Kenntniß zu nehmen und darin jeder Ueberladung und Unangemessenheit vorzubeugen. Die Schüler werden an mehreren Anstalten noch immer mit Hestschreiben unverhältnißmäßig in Anspruch genommen; die Zahl der Heste, welche sie, besonders in den unteren und mittleren Classen, haken müssen, wird sich in vielen Fällen ohne Nachtheil noch erheblich vermindern lassen.

Wie dieß ausgedehnte Schreibwesen den Lehrstunden selbst einen großen Theil der Wirkung entzieht, welche in ihnen geübt werden soll, so ist auch außerdem die Lehrweise mancher Lehrer nicht geeignet, den Schülern eine Übung ihrer geistigen Kräfte zu gewähren und deren Regsamkeit zu fördern. Dieß ist der Fall, wenn der Unterricht ausschließlich in einem mechanischen Abfragen des Aufgegebenen besteht, die Fragen sich immer nur an das Gedächtniß richten und keinerlei Aufforderung und Anregung zum Nachdenken und zur Selbstthätigkeit, so wie zur Anwendung des Erlernten in sich schließen und eben so wenig den Schülern der mittleren und oberen Classen Gelegenheit geben, sich im Zusammenhange auszusprechen. Daß die durchgenommenen Pensa und das auf früheren Stufen Erlernte durch rechtzeitige Repetitionen in lebendiger Gegenwärtigkeit erhalten werde, kann nicht genug empfohlen werden; aber auch hiebei wird Fertigkeit und selbstständige Aneignung nur dann zu erzielen sein, wenn die Schüler durch eine mannigfach wechselnde und combinirende Fragweise genöthigt werden, den zu repetirenden Stoff nicht immer von derselben Seite, sondern von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu betrachten.

Ueber die Mängel der Lehrmethode, welche in den oberen Classen nicht selten

wahrgenommen werden, enthält die Instruction vom 24. October 1837 Erinnerungen, auf welche hinguweisen noch immer an der Zeit ist. Nur der Unterricht kann auf Erfolg rechnen, welcher das wissenschaftliche Material mit stetem Hinblick auf seinen pädagogischen Zweck behandelt; dieser wird verfehlt, wenn z. B. die Interpretation eines Autors nicht sowohl darauf gerichtet ist, vermittelt einer grammatisch genauen und das Nothwendige gründlich erörternden Erklärungsweise in die Denk- und Anschauungsweise desselben lebendig einzuführen und mit dem Inhalt und Zusammenhang seines Werks bekannt zu machen, sondern vielmehr ihn nur als einen Stoff benützt, an welchem die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse der Schüler zu üben und zu erweitern sind, ein Verfahren, durch welches der Jugend keine Liebe zu den classischen Schriftstellern des Alterthums, sondern Abneigung gegen dieselben in dem Maße eingeflößt wird, daß die Studirenden nach beendigtem Gymnasialcursus immer seltener zu ihrer Lectüre und tieferem Studium zurückkehren. Es ist darauf zu halten, daß die Schüler häufiger als es geschieht, angeleitet werden, den Inhalt durchgenommener größerer oder kleinerer Abschnitte mit Bestimmtheit und in richtiger Folge anzugeben; bei den griechischen und römischen Classikern empfiehlt es sich, dabei auch von der lateinischen Sprache Gebrauch zu machen.

Ebenso wenig wie Excurse der angedeuteten Art, bei welchen der gerade vorliegende Gegenstand aus den Augen verloren wird, der Aufgabe des Unterrichts entsprechen, kann es gebilligt werden, daß die Lehrer nicht selten bei ihrem Vortrage und Unterrichtsplan auf das eingeführte Lehrbuch, Geschichtstabellen u. s. w. geringe oder keine Rücksicht nehmen, sondern sich wesentliche Ueberschreitungen und Abweichungen von demselben erlauben, so daß es den Schülern den beabsichtigten Nutzen, welcher besonders auch in der Vertrautheit mit einem Stoff von bestimmt begrenztem Umfang besteht, nicht gewähren kann. Es wird dabei zum Nachtheil der Schüler verkannt, daß auf diesem Gebiet die sicherste Wirkung in weiser Beschränkung und fester Gewöhnung liegt.

Ich veranlasse die Königlichen Provinzialschulcollegien, die betreffenden Directoren und Lehrercollegien mit vorstehenden Anordnungen und Hinweisungen in geeigneter Weise bekannt zu machen, und vertraue, daß dieselben der Beachtung und Ausführung der einzelnen Bestimmungen ihre unausgesetzte Aufmerksamkeit widmen werden.

Berlin, den 7. Januar 1856.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und
Medicinalangelegenheiten.
von Raumer.

An sämtliche Königliche Provinzialschulcollegien.

Circular-Verfügung vom 12. Januar 1856 — in Betreff der Ausführung
des Abiturientenprüfungsreglements vom 4. Juni 1834.

Obwohl der Zweck des Abiturientenprüfungsreglements vom 4. Juni 1834 durch die Circularverfügung vom 24. October 1837, S. 27 bis 33, näher erläutert worden ist, so haben doch die seitdem über die Anwendung des Reglements gemachten Erfahrungen gezeigt, daß nichts desto weniger an vielen Gymnasien bei der Abiturientenprüfung ein der Bedeutung derselben entsprechendes Verfahren nicht beobachtet wird. Indem ich daher die Königlichen Provinzialschulcollegien veranlasse, die Instruction vom 24. October 1837 den Prüfungscommissionen wiederholt in Erinnerung zu bringen, setze ich zugleich in Betreff der Ausübung des Reglements vom 4. Juni 1834, mit Rücksicht auf die von den Königlichen Provinzialschulcollegien und den Königlichen wissenschaftlichen Prüfungscommissionen abgegebenen Gutachten, Folgendes hierdurch fest:

Bei der Wahl der Themata für den deutschen und den lateinischen Aufsatz ist strenger als bisher die in § 14 des Reglements enthaltene Bestimmung festzubalten, daß nur solche Aufgaben zu wählen sind, welche in dem geistigen Gesichtskreise der Schüler liegen, und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgesetzt werden kann, Alles aber von denselben ausgeschlossen bleibt, worüber die Abiturienten, ihrer Altersstufe gemäß, mit eigener Einsicht oder Erfahrung zu urtheilen nicht im Stande sind. Es ist ferner darauf zu achten, daß die Themata nicht zu allgemein gefaßt werden, sondern die Aufmerksamkeit auf ein bestimmt begrenztes Gebiet lenken. Durch strenge Festhaltung dieser Bestimmungen wird nicht allein den leider so häufigen Versuchen zu Unterschleifen am besten vorgebeugt, sondern auch der Zweck des deutschen Aufsatzes, nämlich die Ermittlung der Fähigkeit des Abiturienten, einen ihm bekannten Gegenstand mit eigenem Urtheil aufzufassen, und wohlgeordnet, in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzustellen, so wie der Zweck des lateinischen Aufsatzes, die Ermittlung der grammatischen Sicherheit des Abiturienten, und seiner Fähigkeit, sich lateinisch correct und mit einiger Gewandtheit auszudrücken, dabei am sichersten erreicht werden.

Bei der mathematischen Arbeit ist, unter Beobachtung der im § 16, 5 enthaltenen Bestimmung, dahin zu sehen, daß zur Lösung der Aufgaben nicht sowohl ein besonderes mathematisches Erfindungstalent, als eine klare Auffassung der einzelnen Sätze und ihres Zusammenhangs vorausgesetzt werde.

Die Fertigkeit der Abiturienten im Verständnisse griechischer Schriftsteller kann, wie bei den lateinischen, in der mündlichen Prüfung genügend erforscht und darge-
gethan werden; dagegen eignet sich dieselbe weniger dazu, die Sicherheit des Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln. Zu diesem Zwecke soll vielmehr an die Stelle der ausfallenden Uebersetzung aus dem Griechischen ein kurzes und einfaches griechisches Scriptum treten. Dasselbe ist nicht zu einer

Stylübung bestimmt, sondern lediglich dazu, die richtige Anwendung der erlernten grammatischen Regeln zu documentiren, in welcher Beziehung der Erlaß vom 11. December 1828 maßgebend ist. Die Königlichen Provinzialschulcollegien, so wie die Directoren der Gymnasien werden genau darüber zu wachen haben, daß das griechische Scriptum sich innerhalb der diesem Zwecke entsprechenden Grenzen halte.

Zur Anfertigung des griechischen und des lateinischen Scriptums sind, nachdem der deutsche Text zu denselben vollständig dictirt worden, je zwei Stunden zu gewähren; der deutsche Text ist den Arbeiten beizulegen. Der Gebrauch von Wörterbüchern oder Grammatiken ist weder bei dem lateinischen noch bei dem griechischen Scriptum, und eben so wenig bei der französischen Arbeit gestattet.

Für den lateinischen und den deutschen Aufsatz, so wie für die mathematischen Arbeiten, sind je fünf Vormittagsstunden zu bestimmen, die jedoch bei den beiden Aufträgen nöthigenfalls um eine halbe Stunde überschritten werden können. Die übrigen Arbeiten sind auf andere Tage so zu vertheilen, daß, einschließlich der nicht allzumein verbindlichen Uebersetzung aus dem Hebräischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Polnische, im Ganzen der Zeitraum einer Woche bei dem schriftlichen Examen nicht überschritten wird. — Es ist bei demselben darauf zu halten, daß die Abiturienten erst dann die Reinschrift einer Arbeit beginnen, wenn sie dieselbe im Entwurf vollendet haben.

Den Königlichen Provinzialschulcollegien ist unbenommen, von Zeit zu Zeit sämmtlichen Gymnasien der betreffenden Provinz in einem oder in allen Gegenständen dieselben Aufgaben zu den schriftlichen Prüfungsarbeiten zu geben und an denselben Tagen bei allen Gymnasien bearbeiten zu lassen; eben so sind die Commissarien der Königlichen Provinzialschulcollegien befugt, sich nach ihrem Ermessen vorzubehalten, das Dictat zu dem lateinischen und griechischen Scriptum erst bei ihrer Anwesenheit zur mündlichen Prüfung zu bestimmen und die Uebersetzung anfertigen zu lassen. Geschieht dieß nicht, so wird das Dictat von dem betreffenden Lehrer der Prima nach eingeholter Zustimmung des Directors bestimmt.

Der ausführlichen Beurtheilung, mit welcher nach § 19 des Prüfungsreglements die schriftlichen Arbeiten zu versehen sind, ist zum Schluß ein zusammenfassendes Prädicat über den Werth derselben beizufügen. Zu dieser Werthbezeichnung sind nur die Prädicate: „nicht befriedigend“, „befriedigend“, „gut“, „vorzüglich“ anzuwenden, alle anderen aber, so wie etwaige Modificationen der angegebenen, z. B. „ziemlich befriedigend“, „fast genügend“, „ziemlich gut“, „nothreis“ u. dergl. zu vermeiden. Sollte diese Bestimmung von einem der beurtheilenden Lehrer nicht beachtet sein, so sind demselben die betreffenden Arbeiten zur Beifügung des angemessenen Prädicats wieder vorzulegen.

Die mündliche Prüfung der Abiturienten soll künftig auf diejenigen Unterrichtsfächer beschränkt werden, welche den sichersten Anhalt darbieten, die Reife derselben zu den Universitätsstudien zu beurtheilen, nämlich auf das Lateinische, das

Griechische, die Mathematik, Geschichte und Religion, wozu für die zukünftigen Theologen das Hebräische kommt. Sie hat hauptsächlich darauf zu achten, ob die erforderlichen Kenntnisse ein sicherer, mit eigenem Urtheil verbundener Besitz des Examinanden geworden, nicht eine nur zum Zweck der Prüfung in das Gedächtniß aufgenommene Sammlung vereinzelter Notizen sind.

Im Lateinischen und Griechischen werden bei der mündlichen Prüfung aus den Prosaiskern solche Stellen vorgelegt, welche noch nicht übersetzt und erklärt worden sind, aus den Dichtern dagegen solche, welche früher, jedoch nicht im letzten Semester, in den oberen Classen gelesen und erklärt sind. Der Königliche Commissarius ist befugt, die Prüfung auf die Uebersetzung und Erklärung eines prosaischen Schriftstellers, oder wenn zuerst ein Dichter vorgelegt worden ist, einer dichterischen Stelle zu beschränken, wenn dadurch schon ein hinreichendes Resultat zur Beurtheilung der Leistungen des Abiturienten gewonnen worden ist; ebenso kann er sich die Auswahl der Stellen vorbehalten. Bei der Erklärung derselben sind geeigneten Orts aus der Metrik, Mythologie, Alterthumskunde u. s. w. Fragen anzuknüpfen; ebenso ist bei diesem Theil der Prüfung den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Geübtheit im lateinisch Sprechen zu zeigen.

Bei der mündlichen Prüfung in der Religionslehre ist hauptsächlich zu ermitteln, ob die Abiturienten vom Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift, so wie von den Grundlehren der kirchlichen Confession, welcher sie angehören, eine sichere Kenntniß erlangt haben.

In der Mathematik haben sich die Anforderungen genau innerhalb der Grenzen zu halten, welche der für die Gymnasien geltende Lehrplan festsetzt.

In der Geschichte hat jeder Abiturient eine ihm von dem betreffenden Examinator oder dem Königlichen Commissarius gestellte Aufgabe, welche entweder aus der griechischen, der römischen, oder der deutschen Geschichte zu entnehmen ist, in zusammenhängendem Vortrage zu lösen; außerdem sind einzelne Fragen zu stellen, aus deren Beantwortung ersehen werden kann, ob die Schüler die wichtigsten Thatfachen und Jahreszahlen der allgemeinen Weltgeschichte inne haben. Die brandenburgisch-preussische Geschichte ist jedesmal zum Gegenstande der Prüfung zu machen. Bei der geschichtlichen Prüfung ist stets auch die Geographie zu berücksichtigen, diese aber nicht als ein für sich bestehender Prüfungsgegenstand zu behandeln.

Eine mündliche Prüfung in der deutschen Sprache und Litteratur, in der philosophischen Propädeutik, im Französischen, in der Naturbeschreibung und Physik findet nicht statt. Bei den fremden Nатурitätsaspiranten sind dagegen auch aus diesen Fächern Fragen zu stellen, welche sich im Deutschen an den gelieferten Probeaufsatz oder an ein vorzulegendes Lesestück anschließen können.

Wiewohl darauf zu halten ist, daß in den Gegenständen, in welchen geprüft wird, jeder Abiturient seine Reife bewähre, so können doch, um auch der individuellen Richtung Raum zu lassen, für geringere Leistungen in einem Hauptobject

desto befriedigendere in einem anderen als Ersatz angenommen werden, zu welcher Ermäßigung der Gesamtanspruch § 28 litt. B des Prüfungsreglements ausdrücklich ermächtigt. Namentlich soll die Compensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche philologische, und umgekehrt, zulässig sein.

Eine Dispensation von der mündlichen Prüfung ist nicht für einzelne Fächer, sondern für die ganze mündliche Prüfung, jedoch nur in dem Falle zulässig, wenn die Mitglieder der Prüfungscommission nach den früheren Leistungen eines Abiturienten und auf Grund seiner vorliegenden schriftlichen Arbeiten ihn einstimmig für reif erklären.

Ein Abiturient, dessen schriftliche Arbeiten sämmtlich oder der Mehrzahl nach als „nicht befriedigend“ bezeichnet worden sind, ist von der mündlichen Prüfung auszuschließen, wenn die Mitglieder der Prüfungscommission auch nach ihrer Beurtheilung der bisherigen Leistungen desselben an seiner Reife zu zweifeln Ursache haben.

Ob die Abiturienten ihrer schriftlich einzureichenden Bitte um Zulassung zur Prüfung ferner ein curriculum vitae beizufügen haben, kann dem Dastürhalten der einzelnen Directoren überlassen werden. Ein sogenannter „Lectürebericht“ ist dabei nicht zu fordern.

In dem tabellarischen Verzeichniß der Abiturienten, welches dem Königl. Commissarius vorzulegen ist, und den Geburtstag und Ort der einzelnen Abiturienten, ihre Confession, den Stand des Vaters, die Dauer des Aufenthalts auf der Schule und in Prima, so wie das gewählte Facultätsstudium oder den sonstigen Lebensberuf nachweisen muß, haben die Directoren in einer besonderen Rubrik auch eine kurze Charakteristik des einzelnen Schülers beizufügen, aus der zu entnehmen ist, ob derselbe nach seiner ganzen Entwicklung, so weit sie in der Schule hat beobachtet werden können, die erforderliche geistige und sittliche Reife zu Universitätsstudien besitzt. Ob diese vorhanden ist, muß unter den Lehrern in den Vorberatungen so weit festgestellt sein, daß es nach Beendigung der Prüfung in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedarf, da für die Lehrer des Gymnasiums das auf längerer Kenntniß des Schülers beruhende Urtheil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung über Reife oder Nichtreife bildet, die Abiturientenprüfung aber dieses Urtheil vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, so wie etwa noch obwaltende Zweifel lösen, und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtsein bringen soll, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Cursus desselben absolvirt haben, erfüllt worden ist.

Je mehr die Schüler gewöhnt werden, nicht in den Anforderungen, welche am Ende der Schullaufbahn ihrer warten, den stärksten Antrieb zu Anstrengungen zu finden, sondern vielmehr ihr Interesse am Unterricht, ihren Fleiß und ihre Leistungen, so wie ihr sittliches Verhalten während der Schulzeit, als das eigentlich Entscheidende bei dem schließlichen Urtheil über Reife oder Nichtreife anzusehen, desto mehr

wird das Abiturientenexamen aufhören, ein Gegenstand der Furcht zu sein. Zu den sichersten Mitteln, dieß zu erreichen, gehört eine angemessene Strenge bei den Befehlungen in den oberen Classen, an der es oftmals fehlt.

Die Zulassung zur Abiturientenprüfung findet in der Regel erst nach einem zweijährigen Aufenthalt in Prima statt. Wo diese Classe in eine Ober- und Unterprima getheilt ist, mögen diese räumlich vereinigt oder getrennt unterrichtet werden, müssen die Abiturienten während jenes zweijährigen Aufenthalts mindestens ein halbes Jahr der Oberprima angehört haben.

Auf Grund der litt. C § 28 des Prüfungsreglements ist hinfort, nach dem bereits in der Verfügung vom 29. November pr. Nr. 21,270 getroffenen Besimmung, nur in dem Falle ein Zeugniß der Reife zu erteilen, wenn die Prüfungskommissionen dazu ausdrücklich autorisirt worden sind.

Das Abgangszeugniß hat sich nicht bloß über den Ausfall der Abiturientenprüfung auszusprechen, sondern allgemein über die auf der Schule erworbene Bildung, so daß auch der Stand der Kenntnisse in den bei der Abiturientenprüfung nicht vorkommenden Gegenständen darin, je nach dem Ausfall der Classenamina, kurz charakterisirt wird.

Die Rubriken I. und II. des in § 31 des Prüfungsreglements aufgestellten Schema's der Abgangszeugnisse sind in eine zusammenzuziehen, und in derselben nicht das Talent, sondern nur der von dem Abiturienten bewiesene Fleiß, die bei seiner Theilnahme am Unterricht, seine Selbstthätigkeit und sein sittliches Verhalten zu beurtheilen. — Die Unterscheidung von Sprachen und Wissenschaften fällt weg, die philosophische Propädeutik wird nicht mehr als besonderes Unterrichtsfach geführt, und einer Erwähnung der im Zeichnen, Gesang und Turnen erworbenen Fertigkeit bedarf es nicht.

Die Urtheile über die Beschaffenheit der Kenntnisse in den einzelnen Fächern sind bei jedem derselben zuletzt in ein bestimmtes Prädicat („nicht befriedigend“, „befriedigend“, „gut“, „vorzüglich“) zusammenzufassen, so daß in einer dieser vier Prädicate das Resultat der Prüfung und des auf Erfahrung gegründeten Urtheils der Lehrer mit Leichtigkeit übersehen und das Gesamtergebniß als hinlänglich motivirt erkannt werden kann.

Denjenigen Abiturienten, welche ein Zeugniß der Reife nicht haben erwerben können und die Schule verlassen, ist es, sie mögen die Universität besuchen haben oder nicht, nur noch ein Mal gestattet, die Prüfung zu wiederholen; es kann dieß jedoch nur in der Provinz geschehen, in welcher sie das Zeugniß der Nichtreife erhalten haben.

Fremden Maturitätsaspiranten ist es hinfort nicht gestattet, sich dem Gymnasium, an welchem sie die Prüfung zu bestehen wünschen, selbst zu wählen. Dieselben haben sich vielmehr Behufs der Zulassung zur Prüfung spätestens im Januar oder im Juni zu dem resp. zu Ostern oder zu Michaelis stattfindenden

Prüfungstermin, je nach dem Wohnort ihrer Eltern, oder nach demjenigen Ort, an welchem sie zuletzt ihre Schulbildung erhalten haben, an das betreffende Provinzialschulcollegium, unter Einreichung ihrer Zeugnisse und eines deutsch geschriebenen curriculum vitae, zu wenden, und werden von demselben, unter Berücksichtigung ihrer Confession und ihrer anderweitigen Verhältnisse, der Prüfungscommission eines Gymnasiums der Provinz zugewiesen. Bestehen sie die Prüfung nicht, so sind die Commissionen ermächtigt, sie auf eine bestimmte Zeit zurückzuweisen. Die in § 41 des Prüfungsreglements empfohlene billige Rücksicht darauf, daß solche Externen nicht von ihren bisherigen Lehrern geprüft werden, ist häufig als eine unzeitige Milde der Beurtheilung auch bei jungen Leuten geübt worden, die ohne dringende Gründe, und gemeinlich nur deshalb aus den oberen oder mittleren Classen eines Gymnasiums ausgetreten sind, um den vermeintlich kürzeren und leichteren Weg der Privatvorbereitung statt des regelmäßigen Schulcursus einzuschlagen. Es ist aber festzuhalten, daß die erwähnte Rücksicht, so weit sie bei der Bedeutung der Maturitätsprüfung überhaupt zulässig ist, nur für diejenigen Examinanden gelten soll, welche vorher kein Gymnasium besucht haben.

Da es, behufs der Ueberführung zu der Freiheit der Studien, welche auf den Abgang von der Schule folgen soll, von der größten Wichtigkeit ist, die Selbstthätigkeit der Schüler auf den obersten Stufen des Gymnasialunterrichts in jeder Weise anzuregen und zu begünstigen, so ist es zulässig, zu diesem Ende, bei der Wahrnehmung ernstlichen Privatfleißes, in geeigneten Fällen einzelnen Schülern während des letzten Jahres ihres Aufenthalts in Prima Dispensation von einzelnen Terminarbeiten zu erteilen. Es wird besondere Anerkennung verdienen, wenn unter den bei der mündlichen Prüfung vorzulegenden schriftlichen Arbeiten aus dem Bientum von Prima sich Proben solcher eingehenden, von eigenem wissenschaftlichen Triebe zeugenden Privatstudien der Abiturienten finden.

Hinsichtlich der nach § 44 des Prüfungsreglements an die Königlichen Provinzialschulcollegien und demnächst an die Königlichen wissenschaftlichen Prüfungscommissionen einzusendenden Prüfungsverhandlungen, kann es den Directoren überlassen werden, statt einer Abschrift des über die mündliche und schriftliche Prüfung aufgenommenen Protokolls das Original vorzulegen, welches schließlich, nachdem die beiden genannten Behörden davon Kenntniß genommen, den betreffenden Directoren zur Gymnasialregistratur zurückzugeben ist.

Alle mit den vorstehenden Anordnungen nicht in Widerspruch stehenden Bestimmungen des Reglements vom 4. Juni 1834 und der auf dasselbe bezüglichen späteren Verfügungen bleiben für die Prüfung der zur Universität übergehenden Schüler und der Maturitätsaspiranten nach wie vor maßgebend. Es bedarf keiner Erinnerung, daß die Ausführung einiger der in der vorstehenden Verfügung enthaltenen neuen Bestimmungen eine längere Zeit der Vorbereitung erfordert, als daß schon bei den nächsten Maturitätsprüfungen mit aller Strenge auf ihre Befolgung

gehalten werden könnte; weshalb den Königlichen Prüfungscommissarien anheimgegeben wird, nach ihrem Ermessen erforderlichenfalls eine Rücksicht der Billigkeit eintreten zu lassen. Aus demselben Grunde ist bei der zu Ostern d. J. stattfindenden Maturitätsprüfung, nach Befinden auch bei den nächsten späteren, noch kein griechisches Scriptum, sondern, wie bisher, eine Uebersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche aufzugeben.

Berlin, den 12. Januar 1856.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und
Medicinalangelegenheiten.
(gez.) von Raumer.

Oesterreich. Kaiserliches Patent vom 5. November 1855,
wirksam für den ganzen Umfang des Reiches,

womit das zwischen Sr. Heiligkeit Papst Pius IX. und Sr. k. k. apostolischen Majestät Franz Joseph I., Kaiser von Oesterreich, am 18. August 1855 zu Wien abgeschlossene Uebereinkommen (Concordat) kundgemacht, und angeordnet wird, daß die Bestimmungen desselben, mit Vorbehalt der in den Artikeln I und II dieses Patenten angedeuteten Anordnungen, im ganzen Umfang des Reiches, von dem Zeitpunkt der Kundmachung dieses Patenten an, in volle Gesetzeskraft zu treten haben.

Wir Franz Joseph der Erste, von Gottes Gnaden Kaiser von Oesterreich: Seit Wir, durch die Fügung des Allerhöchsten, den Thron Unserer Ahnen bestiegen haben, war Unsere unablässige Bemühung darauf gerichtet, die sittlichen Grundlagen der geselligen Ordnung und des Glückes Unserer Völker zu erneuern und zu festigen. Um so mehr haben Wir es für eine heilige Pflicht erachtet, die Forderungen des Staates zu der katholischen Kirche mit dem Gesetze Gottes und dem wohlverstandenen Vortheil Unseres Reiches in Einklang zu setzen. Zu diesem Ende haben Wir für einen großen Theil Unseres Reiches, nach Einvernehmung der Bischöfe jener Länder, Unsere Verordnungen vom 18. und 23. April 1850 erlassen, und durch dieselben mehreren dringenden Bedürfnissen des kirchlichen Lebens entsprochen.

Um das segensreiche Werk zu vollenden, haben Wir Uns hierauf mit dem heiligen Stuhl ins Einvernehmen gesetzt, und am 18. August l. J. mit dem Oberhaupt der Kirche eine umfassende Vereinbarung geschlossen. Indem Wir dieselbe hiermit Unseren Völkern kundmachen, verordnen Wir, nach Vernehmung Unserer Minister und nach Anhörung Unseres Reichsrathes, wie folgt:

I. Wir werden das Nöthige verfügen, um die Leitung des katholischen Schulwesens, in jenen Kronländern, wo sie dem achten Artikel nicht entspricht, mit den Bestimmungen desselben in Einklang zu setzen. Bis dahin ist nach den bestehenden Verordnungen vorzugehen.

II. Es ist Unser Wille, daß die bischöflichen Ehegerichte, auch in jenen Ländern, wo dieselben nicht bestehen, sobald als möglich in Wirksamkeit treten, um

über die Eheangelegenheiten Unserer katholischen Unterthanen gemäß Artikel X des Concordates zu erkennen. Die Zeit, zu welcher sie ihre Wirksamkeit zu beginnen haben, werden Wir, nach Einvernehmung der Bischöfe, bekannt geben lassen. Inzwischen werden auch die nöthigen Aenderungen der bürgerlichen Gesetze über Eheangelegenheiten kundgemacht werden. Bis dahin bleiben die bestehenden Gesetze für die Ehen Unserer katholischen Unterthanen in Kraft, und Unsere Gerichte haben nach denselben über die bürgerliche Geltung dieser Ehen und die daraus hervorgehenden Rechtswirkungen zu entscheiden.

III. Im Uebrigen haben die Bestimmungen, welche in dem von Uns mit dem päpstlichen Stuhl abgeschlossenen Uebereinkommen enthalten sind, in dem ganzen Umfang Unseres Reichs, von dem Zeitpunkt der Kundmachung dieses Patents an, in volle Gesehkraft zu treten.

Mit der Durchführung dieser Bestimmungen ist Unser Minister des Cultus und Unterrichts, im Vernehmen mit den übrigen theilhaftigen Ministern und Unserm Armeeobercommando, beauftragt.

Gegeben in Unserer kaiserlichen Haupt- und Residenzstadt Wien, den fünften des Monats November im Eintausend achthundert fünfundsünfzigsten, Unserer Reiche im sechenten Jahre.

Franz Joseph m. p. (L. S.)

Graf Buol-Schauenstein m. p. Graf Thun m. p. Auf allerhöchste Anordnung:
Ransonnet m. p.

Wir Franz Joseph, von Gottes Gnaden Kaiser von Oesterreich u., thun allen und jeden, die es angeht, durch Gegenwärtiges zu wissen:

Nachdem eine zwischen dem Bevollmächtigten Sr. Heiligkeit und dem Unsern zur Herbeiführung einer festen und dauernden Ordnung der Angelegenheiten und der Verhältnisse der katholischen Kirche in Unserem Reiche am 18. August des laufenden Jahrs abgeschlossene und unterzeichnete feierliche Vereinbarung des folgenden Inhalts ist:

Uebersetzung.

Vereinbarung zwischen Sr. Heiligkeit Papst Pius IX. und Sr. kaiserlich-königlichen apostolischen Majestät Franz Joseph I., Kaiser von Oesterreich.
(Unterzeichnet zu Wien am 18. August 1855. In den beiderseitigen Ratificationen ausgewechselt ebendasselbst am 25. September 1855.)

Im Namen der allerheiligsten und untheilbaren Dreifaltigkeit.

Sr. Heiligkeit Papst Pius IX. und Sr. kaiserlich-königliche apostolische Majestät Franz Joseph I., Kaiser von Oesterreich, deren einmüthiges Streben darauf gerichtet ist, daß Glaube, Frömmigkeit und sittliche Kraft im Kaiserthum Oesterreich bewahrt und gemehrt werde, haben beschloffen, über die Stellung der katholischen Kirche in demselben Kaiserthum einen feierlichen Vertrag zu errichten.

Demnach hat zu Seinem Bevollmächtigten ernannt: der heilige Vater Seine Eminenz Herrn Michael der heiligen Römischen Kirche Cardinalpriester Viale Prälat, dieser Seiner Heiligkeit und des heiligen Stuhles Pro-Nuntius bei vorgedachter Apostolischer Majestät, und Seine Majestät der Kaiser von Oesterreich Seine fürstlichen Gnaden Herrn Joseph Othmar v. Raucher, Fürstenerzbischof von Wien, päpstlichen Thronassistenten, Prälaten und Großkreuz des kaiserlich Oesterreichischen Leopoldordens, wie auch Derselben kaiserlichen Majestät wirklichen geheimen Rath.

Und dieselben sind, nachdem sie ihre Bevollmächtigungsurkunden ausgetauscht und richtig befunden haben, über Nachstehendes übereingekommen:

Erster Artikel. Die heilige Römisch-katholische Religion wird mit allen Befugnissen und Vorrechten, deren dieselbe nach der Anordnung Gottes und den Bestimmungen der Kirchengesetze genießen soll, im ganzen Kaiserthum Oesterreich, und allen Ländern, aus welchen dasselbe besteht, immerdar aufrecht erhalten werden.

Zweiter Artikel. Da der römische Papst den Primat der Ehre wie der Gerichtsbarkeit in der ganzen Kirche, so weit sie reicht, nach göttlichem Befehl innehat, so wird der Wechselverkehr zwischen den Bischöfen, der Geistlichkeit, dem Volke und dem heiligen Stuhl in geistlichen Dingen und kirchlichen Angelegenheiten einer Nothwendigkeit, die landesfürstliche Bewilligung nachzusuchen, nicht unterliegen, sondern vollkommen frei sein.

Dritter Artikel. Erzbischöfe, Bischöfe und alle Ordinarien werden mit der Geistlichkeit und dem Volke ihrer Kirchensprengel zu dem Zweck, um ihres Hirtenamtes zu walten, frei verkehren, frei werden sie auch Belehrungen und Verordnungen über kirchliche Angelegenheiten kundmachen.

Vierter Artikel. Ebenso werden Erzbischöfe und Bischöfe die Freiheit haben Alles zu üben, was denselben zur Regierung ihrer Kirchensprengel, laut Erklärung oder Verfügung der heiligen Kirchengesetze, nach der gegenwärtigen, vom heiligen Stuhl gutgeheissenen Disciplin der Kirche gebührt, und insbesondere:

- a. Als Stellvertreter, Räte und Gehülfen ihrer Verwaltung alle jene Geistlichen zu bestellen, welche sie zu besagten Aemtern als tauglich erachten.
- b. Diejenigen, welche sie als ihren Kirchensprengeln nothwendig oder nützlich erachten, in den geistlichen Stand aufzunehmen und zu den heiligen Weihen nach Vorschrift der Kirchengesetze zu befördern, und im Gegentheile die, welche sie für unwürdig halten, vom Empfang der Weihen auszuschließen.
- c. Kleinere Pfründen zu errichten, und nachdem sie mit Sr. kaiserlichen Majestät, vorzüglich wegen entsprechender Anweisung der Einkünfte, sich einverstanden haben, Pfarren zu gründen, zu theilen oder zu vereinigen.
- d. Öffentliche Gebete und andere fromme Werke zu verordnen, wenn es das Wohl der Kirche, des Staats oder des Volks erfordert, ingleichen Bittgänge und Wallfahrten auszuschreiben, die Leichenbegängnisse und alle andern geistlichen Handlungen ganz nach Vorschrift der Kirchengesetze zu ordnen.

e. Provinzialconcilien und Diöcesansynoden in Gemäßheit der heiligen Kirchengesetze zu berufen und zu halten, und die Verhandlungen derselben kund zu machen.

Fünfter Artikel. Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen, sowohl öffentlichen als nicht öffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe aber werden, kraft des ihnen eigenen Hirtenamts, die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht öffentlichen Lehranstalten leiten, und sorgsam darüber wachen, daß bei keinem Lehrgegenstand etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft.

Sechster Artikel. Niemand wird die heilige Theologie, die Katechetik oder die Religionslehre, in was immer für einer öffentlichen oder nicht öffentlichen Anstalt vortragen, wenn er dazu nicht von dem Bischof des betreffenden Kirchensprengels die Sendung und Ermächtigung empfangen hat, welche derselbe, wenn er es für zweckmäßig hält, zu widerrufen berechtigt ist. Die öffentlichen Professoren der Theologie und Lehrer der Katechetik werden, nachdem der Bischof über den Glauben, die Wissenschaft und Frömmigkeit der Bewerber sich ausgesprochen hat, aus jenen ernannt werden, welchen er die Sendung und Vollmacht des Lehramts zu erteilen bereit ist. Wo aber einige Professoren der theologischen Facultät von dem Bischof verwendet zu werden pflegen, um die Zöglinge des bischöflichen Seminars in der Theologie zu unterrichten, werden zu solchen Professoren immerdar Männer bestellt werden, welche der Bischof zu Verwaltung gedachten Amts für vorzugsweise tauglich hält. Bei Prüfung derjenigen, welche sich für das Doctorat der Theologie oder des canonischen Rechts befähigen wollen, wird der Bischof die Hälfte der Prüfenden aus Doctoren der Theologie oder beziehungsweise des canonischen Rechts bestellen.

Siebenter Artikel. In den für die katholische Jugend bestimmten Gymnasien und mittlern Schulen überhaupt werden nur Katholiken zu Professoren oder Lehrern ernannt werden, und der ganze Unterricht wird nach Maßgabe des Gegenstandes dazu geeignet sein, das Gesetz des christlichen Lebens dem Herzen einzuprägen. Welche Lehrbücher in gedachten Schulen bei dem Vortrag der Religion zu gebrauchen seien, werden die Bischöfe kraft einer mit einander gepflogenen Berathung festsetzen. Hinsichtlich der Bestellung von Religionslehrern für Gymnasien und mittlere Schulen werden die heilsamen darüber erlassenen Verordnungen in Kraft verbleiben.

Achter Artikel. Alle Lehrer der für Katholiken bestimmten Volksschulen werden der kirchlichen Beaufsichtigung unterstehen. Den Schuloberausseher des Kirchensprengels wird Se. Majestät aus den vom Bischof vorgeschlagenen Männern ernennen. Falls in gedachten Schulen für den Religionsunterricht nicht hinlänglich gesorgt wäre, steht es dem Bischof frei, einen Geistlichen zu bestimmen, um den Schülern die Anfangsgründe des Glaubens vorzutragen. Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Bestellenden muß makellos sein. Wer vom rechten Pfad abirrt, wird von seiner Stelle entfernt werden.

Neunter Artikel. Erzbischöfe, Bischöfe und alle Ordinarien werden die den-

selben eigene Macht mit vollkommener Freiheit üben, um Bücher, welche der Religion und Sittlichkeit verderblich sind, als verwerflich zu bezeichnen und die Gläubigen von Lesung derselben abzuhalten. Doch auch die Regierung wird durch jedes dem Zweck entsprechende Mittel verhüten, daß derlei Bücher im Kaiserthum verbreitet werden.

Zehnter Artikel. Da alle kirchlichen Rechtsfälle, und insbesondere jene, welche den Glauben, die Sacramente, die geistlichen Berrichtungen, und die mit dem geistlichen Amte verbundenen Pflichten und Rechte betreffen, einzig und allein vor das kirchliche Gericht gehören, so wird über dieselben der kirchliche Richter erkennen, und es hat somit dieser auch über die Ehesachen nach Vorschrift der heiligen Kirchengesetze, und namentlich der Verordnungen von Trient zu urtheilen, und nur die bürgerlichen Wirkungen der Ehe an den weltlichen Richter zu verweisen. Was die Eheverlöbniße betrifft, so wird die Kirchengewalt über deren Vorhandensein und ihren Einfluß auf die Begründung von Ehehindernissen entscheiden, und sich dabei an die Bestimmungen halten, welche dasselbe Concilium von Trient, und das apostolische Schreiben, welches mit „*auctorem fidei*“ beginnt, erlassen hat.

Elfter Artikel. Den Bischöfen wird es frei stehen, wider Geistliche, welche keine anständige geistliche, ihrer Stellung und Würde entsprechende Kleidung tragen, oder aus was immer für einer Ursache der Abndung würdig sind, die von den heiligen Kirchengesetzen ausgesprochenen Strafen, oder auch andere, welche die Bischöfe für angemessen halten, zu verhängen, und sie in Klöstern, Seminarien oder diesem Zwecke zu widmenden Häusern unter Aufsicht zu halten. Ingleichen sollen dieselben durchaus nicht gehindert sein, wider alle Gläubigen, welche die kirchlichen Anordnungen und Gesetze übertreten, mit kirchlichen Strafen einzuschreiten.

Zwölfter Artikel. Ueber das Patronatsrecht wird das kirchliche Gericht entscheiden; doch gibt der heilige Stuhl seine Einwilligung, daß, wenn es sich um ein weltliches Patronatsrecht handelt, die weltlichen Gerichte über die Nachfolge in demselben sprechen können, der Streit möge zwischen den wahren und angeblichen Patronen, oder zwischen Geistlichen, welche von diesen Patronen für die Pfründe bezeichnet wurden, geführt werden.

Dreizehnter Artikel. Mit Rücksicht auf die Zeitverhältnisse gibt der heilige Stuhl seine Zustimmung, daß die bloß weltlichen Rechtsfachen der Geistlichen, wie Verträge über das Eigenthumsrecht, Schulden, Erbschaften, von dem weltlichen Gerichte untersucht und entschieden werden.

Vierzehnter Artikel. Aus eben diesem Grunde hindert der heilige Stuhl nicht, daß die Geistlichen wegen Verbrechen oder andern Vergehungen, wider welche die Strafgesetze des Kaiserthums gerichtet sind, vor das weltliche Gericht gestellt werden: doch liegt es demselben ob, hiervon den Bischof ohne Verzug in Kenntniß zu setzen. Bei Verhaftung und Festhaltung des Schuldigen wird man jene Rücksichten beobachten, welche die dem geistlichen Stande gebührende Achtung erheischt. Wenn das wider einen Geistlichen gefällte Urtheil auf Tod oder auf Kerker von mehr

als fünf Jahren lautet, so wird man jederzeit dem Bischof die Gerichtsverhandlungen mittheilen, und ihm möglich machen, den Schuldigen insoweit zu verhören, als es nothwendig ist, damit er über die zu verhängende Kirchenstrafe entscheiden könne. Dasselbe wird auf Verlangen des Bischofs auch dann geschehen, wenn auf eine geringere Strafe erkannt worden ist. Geistliche werden die Kerkerstrafe stets an Orten erleiden, wo sie von Weltlichen abgesondert sind. Im Fall einer Verurtheilung wegen Vergehen oder Uebertretungen werden sie in ein Kloster oder ein anderes geistliches Haus eingeschlossen werden.

In den Verfügungen dieses Artikels sind jene Rechtsfälle, über welche das Concilium von Trient in der vierundzwanzigsten Sitzung (c. 5 de ref.) verordnet hat, keineswegs einbezogen. Für Behandlung derselben werden der heilige Vater und Se. kaiserliche Majestät, so es nöthig sein sollte, Vorseeung treffen.

Fünftehnster Artikel. Damit dem Hause Gottes, welcher der König der Könige und der Herrscher der Herrschenden ist, die schuldige Ehrerbietung bezeigt werde, soll die Immunität der Kirchen insoweit beobachtet werden, als die öffentliche Sicherheit und die Forderungen der Gerechtigkeit es verstaten.

Sechsehnster Artikel. Se. Maj. der Kaiser wird nicht dulden, daß die katholische Kirche und ihr Glaube, ihr Gottesdienst, ihre Einrichtungen, sei es durch Wort oder That und Schrift, der Verachtung preisgegeben oder den Vorstehern und Dienern der Kirchen in Uebung ihres Amtes, vorzüglich wo es sich um Wahrung des Glaubens, des Sittengesetzes und der kirchlichen Ordnung handelt, Hindernisse gelegt werden. Zudem wird er nöthigenfalls wirksame Hülfe leisten, damit die Urtheile, welche der Bischof wider pflichtvergeffene Geistliche fällt, in Vollstreckung kommen. Da es überdies sein Wille ist, daß den Dienern des Heiligthums die ihnen nach göttlichem Befehle gebührende Ehre bezeigt werde, so wird er nicht zugeben, daß etwas geschehe, was dieselben herabsetzen oder verächtlich machen könnte, vielmehr wird er verordnen, daß alle Behörden des Reichs sowohl den Erzbischöfen oder Bischöfen selbst, als auch der Geistlichkeit bei jeder Gelegenheit die ihrer Stellung gebührende Achtung und Ehrenbezeugung erweisen.

Siebenzehnter Artikel. Die bischöflichen Seminare werden aufrecht erhalten, und wo ihr Einkommen, für den Zweck, welchem sie im Sinne des heiligen Conciliums von Trient dienen sollen, nicht vollkommen genügt, wird für dessen Vermehrung in angemessener Weise gesorgt werden. Die Bischöfe werden dieselben nach Richtschnur der heiligen Kirchengesetze mit vollem und freiem Rechte leiten und verwalten. Daher werden sie die Vorsteher und Professoren oder Lehrer gedachter Seminare ernennen, und wann immer sie es für nothwendig oder nützlich halten, wieder entfernen, auch Jünglinge und Knaben zur Heranbildung in dieselben aufnehmen, so wie sie zum Frommen ihrer Kirchensprengel im Herrn es für dienlich erachten. Diejenigen, welche ihren Unterricht in diesen Seminaren empfangen haben, werden nach vorausgegangener Prüfung ihrer Befähigung in all' und jede andere

Lehranstalt eintreten und mit Beobachtung der betreffenden Vorschriften um jede Lehrkanzel außer dem Seminare sich bewerben können.

Achtzehnter Artikel. Der heilige Stuhl wird kraft des ihm zustehenden Rechts Kirchensprengel neu errichten oder neue Grenzbeschreibungen derselben vornehmen, wenn das geistliche Wohl der Gläubigen es erfordert. Doch wird er in einem solchen Falle mit der kaiserlichen Regierung ins Einvernehmen treten.

Neunzehnter Artikel. Se. Majestät wird bei Auswahl der Bischöfe, welche er kraft eines apostolischen von Seinen allerdurchlauchtigsten Vorfahren überkommenen Vorrechtes dem heiligen Stuhle zur canonischen Einsetzung vorschlägt oder benennt, auch in Zukunft des Rathes von Bischöfen, vorzüglich derselben Kirchenprovinz, sich bedienen.

Zwanzigster Artikel. Die Metropolen und Bischöfe werden, bevor sie die Leitung ihrer Kirchen übernehmen, vor Seiner kaiserlichen Majestät den Eid der Treue in folgenden Worten ablegen: „Ich schwöre und gelobe auf Gottes heiliges Evangelium, wie es einem Bischöfe geziemt, Euer kaiserl. königl. apostolischen Majestät und Allerhöchsthren Nachfolgern Gehorsam und Treue. Ingleichen schwöre und gelobe ich, an keinem Verlehrs oder Anschläge, welcher die öffentliche Ruhe gefährdet, theilzunehmen, und weder inner noch außer den Grenzen des Reiches irgend eine verdächtige Verbindung zu unterhalten; sollte ich aber in Erfahrung bringen, daß dem Staate irgend eine Gefahr drohe, zu Abwendung derselben nichts zu unterlassen.“

Einundzwanzigster Artikel. In allen Theilen des Reiches wird es Erzbischöfen, Bischöfen und sämtlichen Geistlichen frei stehen, über das, was sie zur Zeit ihres Todes hinterlassen, nach den heiligen Kirchengesetzen zu verfügen, deren Bestimmungen auch von den gesetzlichen Erben, welche den Nachlaß derselben ohne leibwillige Anordnung antreten, genau zu beobachten sind. In beiden Fällen werden, bei Bischöfen, welche einen Kirchensprengel leiten, die bischöflichen Abzeichen und Kirchengewande ausgenommen sein; denn diese sind als zum bischöflichen Taselgute gehörig anzusehen und gehen auf die Nachfolger im Bisthum über. Dasselbe wird von den Büchern, dort, wo es in Uebung ist, beobachtet werden.

Zweiundzwanzigster Artikel. An sämtlichen Metropolitankirchen oder erzbischöflichen und Suffragan-Kirchen vergibt Seine Heiligkeit die erste Würde, außer wenn dieselbe einem weltlichen Privatpatronate unterliegt, in welchem Falle die zweite an deren Stelle treten wird. Für die übrigen Dignitäten und Domherrenpräbenden wird Seine Majestät zu ernennen fortfahren, während diejenigen ausgenommen bleiben, welche zur freien bischöflichen Verleihung gehören oder einem rechtmäßigen Patronatsrechte unterstehen. Zu Domherren können nur Priester bestellt werden, welche sowohl die von den Kirchengesetzen allgemein vorgeschriebenen Eigenschaften besitzen, als auch in der Seelsorge, bei kirchlichen Geschäften oder im kirchlichen Lehramte sich mit Auszeichnung verwendet haben. Zudem ist die Nothwendigkeit

adeliger Geburt oder adeliger Titel aufgehoben, jedoch unbeschadet jener Bedingungen, welche als in der Stiftung beigelegt erwiesen sind. Die löbliche Gewohnheit aber, die Domherrenstellen in Folge öffentlicher Bewerbung zu vergeben, wird, wo sie besteht, sorgsam in Kraft erhalten werden.

Dreiundzwanzigster Artikel. An den Metropolitan- und bischöflichen Kirchen werden, wo sie fehlen, der Canonicus Pönitentiarius und der Theologalis, an der Collegiatkirche aber der Canonicus Theologalis in der durch das heilige Concilium von Trient in der fünften Sitzung (c. 1 de reform.) und in der vierundzwanzigsten Sitzung (c. 8 de reform.) vorgezeichneten Weise, sobald es möglich sein wird, eingeführt, und diese Pfründen von den Bischöfen nach den Beschlüssen desselben Conciliums und beziehungsweise den päpstlichen Anordnungen vergeben werden.

Vierundzwanzigster Artikel. Alle Pfarren sind in Folge einer öffentlich ausgeschriebenen Bewerbung und mit Beobachtung der Vorschriften des Conciliums von Trient zu vergeben. Bei Pfarren, welche dem geistlichen Patronatsrechte unterliegen, werden die Patrone Einen aus Dreien präsentiren, welche der Bischof in der oben bezeichneten Weise vorschlägt.

Fünfundzwanzigster Artikel. Um Seiner des Kaisers und Königs Franz Joseph Apostolischen Majestät einen Beweis besonderen Wohlwollens zu geben, verleihen Seine Heiligkeit Demselben und Seinen katholischen Nachfolgern im Kaiserthume die Ermächtigung, für alle Canonicate und Pfarren zu präsentiren, welche einem auf dem Religions- oder Studiensonds beruhenden Patronatsrechte unterstehen, jedoch so, daß Einer aus den Dreien gewählt werde, welche der Bischof nach vorausgegangener öffentlicher Bewerbung für würdiger als die übrigen erachtet.

Sechszwanzigster Artikel. Die Ausstattung der Pfarren, welche keine nach den Verhältnissen der Zeit und des Orts genügende Congrua haben, wird, sobald es möglich ist, vermehrt und für die katholischen Pfarrer des orientalischen Ritus in derselben Weise, wie für die des lateinischen gesorgt werden. Doch erstreckt sich dieß keineswegs auf die Pfarren, welche unter einem rechtmäßig erworbenen geistlichen oder weltlichen Patronate stehen; denn bei diesen ist die Last von den betreffenden Patronen zu tragen. Wenn die Patrone den durch das Kirchengesetz ihnen auferlegten Verbindlichkeiten nicht vollkommen genügen, und insbesondere, wenn der Pfarrer seinen Gehalt aus dem Religionsfonds bezieht, so wird mit Rücksicht auf Alles, was nach der Sachlage zu berücksichtigen ist, Vorsee getroffen werden.

Siebenundzwanzigster Artikel. Da das Recht auf den Genuß der Kirchengüter aus der kirchlichen Einsetzung entspringt, so werden Alle, welche für eine wie immer beschaffene größere oder kleinere Pfründe benannt oder präsentirt worden sind, die Verwaltung der zeitlichen, zu selber gehörigen Güter nicht anders als in Kraft der kirchlichen Einsetzung übernehmen können. Ueberdieß werden bei Besizergreifung der Domkirchen und der damit verbundenen Güter alle Vorschriften der kirchlichen

Satzungen und insbesondere die des römischen Pontificales und Ceremoniales genau beobachtet und alle gegenheiligen Bräuche und Gewohnheiten beseitigt werden.

Achtundzwanzigster Artikel. Jene Ordenspersonen, welche laut der Satzungen ihres Ordens Generaloberen, die bei dem heiligen Stuhle ihren Wohnsitz haben, unterstehen, werden von denselben in Gemäßheit der gedachten Satzungen geleitet werden, jedoch ohne Beeinträchtigung der Rechte, welche nach Bestimmung der Kirchengesetze und insbesondere des Conciliums von Trient den Bischöfen zukommen. Daher werden vorbenannte Generaloberen mit ihren Untergebenen in allen zu ihrem Amte gehörigen Dingen frei verkehren und die Visitation derselben frei vornehmen. Ferner werden alle Ordenspersonen ohne Hinderniß die Regel des Ordens des Institutes, der Congregation, welcher sie angehören, beobachten und in Gemäßheit der Vorschriften des heiligen Stuhles die darum Ansuchenden ins Noviziat zur Gelübdeablegung zulassen. Dieß alles hat auch von den weiblichen Orden insoweit zu gelten, als es auf dieselben Anwendung leidet.

Den Erzbischöfen und Bischöfen wird es frei stehen, in ihre Kirchensprengel geistliche Orden und Congregationen beiderlei Geschlechtes nach den heiligen Kirchengesetzen einzuführen. Doch werden sie sich hierüber mit der kaiserlichen Regierung ins Einvernehmen setzen.

Neunundzwanzigster Artikel. Die Kirche wird berechtigt sein, neue Besitzungen auf jede gesetzmäßige Weise frei zu erwerben, und ihr Eigenthum wird hinsichtlich alles dessen, was sie gegenwärtig besitzt, oder in Zukunft erwirbt, unverletzlich bleiben. Daher werden weder ältere noch neuere kirchliche Stiftungen ohne Ermächtigung von Seite des heiligen Stuhles aufgehoben oder vereinigt werden, jedoch unbeschadet der Vollmachten, welche das heilige Concilium von Trient den Bischöfen verliehen hat.

Dreißigster Artikel. Die Verwaltung der Kirchengüter wird von denjenigen geführt werden, welchen sie nach den Kirchengesetzen obliegt. Allein in Anbetracht der Unterstützung, welche Se. Maj. zur Bestreitung der kirchlichen Bedürfnisse aus dem öffentlichen Schatze huldreich leistet und leisten wird, sollen diese Güter weder verkauft, noch mit einer beträchtlichen Last beschwert werden, ohne daß sowohl der heilige Stuhl, als auch Se. Maj. der Kaiser, oder jene, welche dieselben hienüt zu beauftragen gut finden, dazu ihre Einwilligung gegeben haben.

Einunddreißigster Artikel. Die Güter, aus welchen der Religions- und Studienfonds besteht, sind kraft ihres Ursprungs Eigenthum der Kirche und werden im Namen der Kirche verwaltet werden, während die Bischöfe die ihnen gebührende Aufsicht nach den Bestimmungen üben, über welche der heilige Stuhl mit Sr. kais. Maj. übereinkommen wird. Die Einkünfte des Religionsfonds werden, bis dieser Fonds durch ein Einvernehmen zwischen dem apostolischen Stuhl und der kaiserlichen Regierung in bleibende und kirchliche Ausstattungen getheilt wird, für Gottesdienst, Kirchenbaulichkeiten, Seminare und Alles, was die kirchliche Amt-

führung betrifft, verausgabt werden. Zur Ergänzung des Fehlenden wird Se. Maj. in derselben Weise wie bisher auch künftighin gnädig Hülfe leisten; ja, wofern die Zeitverhältnisse es gestatten, sogar größere Unterstützung gewähren. Ingleichen wird das Einkommen des Studienfonds einzig und allein auf den katholischen Unterricht und nach dem frommen Willen der Stifter verwendet werden.

Zweiunddreißigster Artikel. Das Erträgniß der erledigten Pfründen wird, insoweit es bisher üblich war, dem Religionsfonds zufallen, und Se. Maj. überweist demselben aus eigener Bewegung das Einkommen der erledigten Bisthümer und weltgeistlichen Abteien in Ungarn und den vormals dazu gehörigen Ländern, in dessen ruhigem Besiß allerhöchsthre Vorgänger im Königreich Ungarn sich während einer langen Reihe von Jahrhunderten befunden haben. In jenen Theilen des Kaiserthums, wo kein Religionsfonds besteht, wird für jeden Kirchensprengel eine gemischte Commission bestellt werden, und die Güter des Bisthums, sowie aller Pfründen zur Zeit der Erledigung, nach Bestimmungen verwalten, über welche der heilige Vater und Se. Maj. sich einzuverstehen gedenken.

Dreiunddreißigster Artikel. Da zur Zeit der vorübergegangenen Erschütterungen an sehr vielen Orten des österreichischen Gebiets der kirchliche Zehent durch ein Staatsgesetz aufgehoben wurde, und es in Anbetracht der besonderen Verhältnisse nicht möglich ist, die Leistung desselben im ganzen Kaiserthum wieder herzustellen, so gestattet und bestimmt Se. Heiligkeit auf Verlangen Sr. Maj. und in Ansehung der öffentlichen Ruhe, welche für die Religion von höchster Wichtigkeit ist, daß, unbeschadet des Rechts, den Zehent dort einzufordern, wo er noch wirklich besteht, an den übrigen Orten statt des gedachten Zehents und als Entschädigung für denselben von der kaiserlichen Regierung Bezüge aus liegenden Gütern oder versichert auf die Staatsschuld angewiesen und allen und jeden ausgefolgt werden, welche das Recht, den Zehent einzufordern, besaßen. Zugleich erklärt Se. Maj., daß diese Bezüge, ganz so wie sie angewiesen sind, kraft eines entgeltlichen Titels und mit demselben Rechte, wie die Zehente, an deren Stelle sie treten, empfangen und beossen werden sollen.

Vierunddreißigster Artikel. Das übrige, die kirchlichen Personen und Sachen betreffende, wovon in diesen Artikeln keine Meldung gemacht ist, wird sämmtlich nach der Lehre der Kirche und ihrer in Kraft stehenden, von dem heiligen Stuhle gut geheißenen Disciplin geleitet und verwaltet werden.

Fünfunddreißigster Artikel. Alle im Kaiserthum Oesterreich und den einzelnen Ländern, aus welchen dasselbe besteht, bis gegenwärtig in was immer für einer Weise und Gestalt erlassenen Gesetze, Anordnungen und Verfügungen sind, insoweit sie diesem feierlichen Vertrage widersprechen, für durch denselben aufgehoben anzusehen, und der Vertrag selbst wird in denselben Ländern von nun an immerdar die Geltung eines Staatsgesetzes haben. Deshalb verheißten beide vertragschließende Theile, daß Sie und Ihre Nachfolger alles und jedes, worüber man sich vereinbart

hat, gewissenhaft beobachten werden. Wosern sich aber in Zukunft eine Schwierigkeit ergeben sollte, werden Se. Heiligkeit und Se. kaiserliche Majestät sich zu freundschaftlicher Beilegung der Sache ins Einvernehmen setzen.

Sechshunddreißigster Artikel. Die Auswechsellung der Ratificationen dieses Vertrags wird binnen zwei Monaten, von dem diesen Artikeln beigesetzten Tage an gerechnet, oder, wenn es möglich ist, auch früher stattfinden.

Zu dessen Beglaubigung haben die vorgenannten Bevollmächtigten diese Uebereinkunft unterzeichnet und beide ihr Siegel beigesetzt.

Gegeben zu Wien am achtzehnten August im Jahre des Heiles tausendacht-hundertfünfundfünfzig.

Rich. Card.

Viale-Prelà m. p.

(L. S.)

Jos. Dhm.

v. Rauscher m. p.

Erzbischof von Wien.

So bekennen und erklären Wir hiermit, nach Einsicht und Erwägung der Artikel dieser Vereinbarung, daß Wir dieselben im Ganzen und Einzelnen genehmigen und bestätigen, und Wir versprechen mit Unserm kaiserlich-königlichen Wort für Uns und Unsere Nachfolger, daß Wir alles, was in ihnen enthalten, getreu vollziehen lassen und in keiner Beziehung ihnen entgegen zu handeln gestatten werden. Zu dessen Beglaubigung und mehrerer Bekräftigung haben Wir das gegenwärtige Ratihabitionsinstrument eigenhändig unterzeichnet und mit Unserem kaiserlich-königlichen Siegel versehen lassen. Gegeben in Pöhl am 23. September im Jahre des Herrn 1855, Unserer Regierung im siebenten. Franz Joseph (L. S.) Graf v. Buol-Schauenslein. Auf eigenen Befehl Sr. k. k. apostolischen Majestät Otto Freiherr v. Meysenbug m. p.



I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen.

Bericht über die siebente allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Hamburg am 29., 30., 31. Mai 1855.

Auf Einladung des Ausschusses der letzten Lehrerversammlung in Pyrmont hatten sich am 29. Mai d. J. etwa 300 unserer Standesgenossen in Hamburg eingefunden.* Herr Dr. Theodor Hoffmann, als Vorsitzender des Localausschusses, bewillkommnete sie in dem neuen LogenSaal auf dem Valentinscamp durch eine kurze Anrede, worauf die Versammlung einen von Herrn Hahn gedichteten Choral anstimmte. Zu Vorsitzenden wurden die Herren Th. Hoffmann aus Hamburg, Director Dr. Schulze aus Gotha und H. C. W. Liedemann aus Hamburg gewählt. Von den vom früheren Ausschuss vorgeschlagenen und vorbereiteten Besprechungsgegenständen erklärte sich die Versammlung für nachstehende Reihenfolge:

1. Ueber den Unterricht in der Muttersprache.
2. Wie kann der Lehrer sich Frische und Freudigkeit im Berufe erhalten?
3. Ueber den geographischen Unterricht.
4. Der Zusammenhang zwischen Schule und Haus.
5. Der Rechnenunterricht in der Volksschule.
6. Was können die Lehrer von ihren Schülern lernen?

Ueber den ersten Berathungsstoff hatte Herr Gassen aus Wandsbeck Bericht zu erstatten übernommen. Nach einer kurzen Einleitung, in der er das bekannte Rückert'sche Motto benutzte, hob er zuerst die Wichtigkeit des deutschen Unterrichts hervor, indem er nachwies, wie derselbe 1. seinen großen praktischen Nutzen habe, 2. ein treffliches formales Bildungsmittel sei, weil er Verstand, Gedächtniß, Phantasie und poetischen Sinn wecke und stärke und 3. auf die Charakterbildung und nationale Erziehung einen bedeutenden Einfluß ausübe. Das Verständniß der Muttersprache habe zum Ziele, daß

* Nach der Allg. Ztg. vom 4. Juni und der Didaskalia vom 6. Juni hatten sich 258 Mitglieder in die aufgelegten Listen eingeschrieben, meist aus Hamburg und der Umgegend. Die Gesamtzahl mag sich indessen auf 300 belaufen haben, da manche aus ängstlichen Rücksichten vorzogen, ihre Namen nicht in die Listen einzutragen. Nächst Hamburg hatten Altona, Wandsbeck, Lübeck, Bremen, Holstein, Lauenburg, Mecklenburg, Hannover, Oldenburg, Braunschweig zahlreiche Vertreter des Lehrerstandes gesendet, und selbst aus Gotha und Coburg waren mehrere Gäste zur Theilnahme gekommen.

den Kindern Form und Gehalt der Sprache geläufig und bewußt werde, dafür wirken Sprechen, Schreiben und Leseübungen. Der Gebrauch der Sprache solle sich gründen auf Anschauung (den Nachweis ließ der Herr Vf. fehlen) und habe die Volksschule vorzugswürdig die praktische Anwendung der Sprache ins Auge zu fassen. Die Liebe zur Muttersprache solle nicht durch eine fehlerhafte Unterrichtsweise erdödet, hauptsächlich durch das Betrautwerden mit nationalen Dichtungen belebt werden. Die „Methode des deutschen Unterrichts“ sei vom bloßen Einüben der orthographischen und grammatischen Formen im engern Sinne zu der Saglehre fortgeschritten und habe das Eindringen in den Geist der Sprache als das höchste Ziel hingestellt. Von großer Wichtigkeit sei die Beschaffenheit des deutschen Lesebuches; es solle nie ohne Verständniß gelesen werden und anfangs als Grundlage der Grammatik dienen, später jedoch müsse diese selbstständig, aber von der Saglehre ausgehend, gelehrt werden, in den Volksschulen nur in ihren Hauptgrundzügen. Um seinen Vortrag nicht zu weit auszudehnen, kürzte der Redner seine Bemerkungen über den deutschen Aufsatz sehr ab, und gerade dieser Punkt erregte erklärlicherweise die lebhafteste Debatte. Die erste Forderung des Herrn U. war, die Aufsätze sollten reproducirend sein, denn gegen die ganz selbstständigen Aufsätze erhoben sich mancherlei praktische Bedenken. Ueberdies wollte er den in der Lehrstunde behandelten Stoff täglich zu kleineren deutschen Aufsätzen verarbeitet haben. Schließlich breitete er der Versammlung folgende Sätze zur Genehmigung unter:

1. Der deutsche Unterricht ist von hoher Wichtigkeit in der (Volkss-) Schule.
2. Die Kinder sollen die Sprache gebrauchen, verstehen und lieben lernen.
3. Der Sprachunterricht schließt sich theils an das Lesebuch, theils geht er selbstständig.
4. Der deutsche Aufsatz wird dem Gesamtunterricht dienstbar gemacht.

Nach ziemlich lebhaftem Streit, in dem namentlich auch die Nothwendigkeit der Correcturen betont wurde, nahm die Versammlung die drei ersten Sätze durch Abstimmung an und fügte zu dem vierten die Bestimmung hinzu, daß in den Handbüchern die Aufsätze auch als freie Arbeiten auftreten sollen. Als unabhängige Anträge kamen noch folgende zur Abstimmung:

1. Alle Aufsätze müssen sorgfältig corrigirt und nicht nur . . . werden . . . genommen.
2. Sollen freie Redeübungen in der Schule vorkommen? . . . Abgelehnt.
3. Sollen Uebungsbücher für die deutschen Aufgaben den Kindern in die Hand gegeben werden? . . . Abgelehnt.
4. Soll der norddeutsche Dialekt in der Schule berücksichtigt werden? . . . 70 Stimmen gegen 68.

Nach diesen Abstimmungen erklärte der Vorsitzende die erste Sitzung für geschlossen, um nach Verlauf einer Stunde die zweite zu beginnen.

Zweite Sitzung. Nachmittags 1 bis 3 Uhr.

Thema: Was kann der Lehrer dazu beitragen, um sich die nöthige Frische und Freudigkeit in seinem Berufe zu erhalten?

Ref., Herr C. W. Tiedemann aus Hamburg, stellte zuerst zusammen, was und die nöthige Frische und Freudigkeit rauben könne, und gab dann die Schutzmittel dagegen an. Er wies in sehr fließender Rede nach, wie zuerst das Gefühl der eigenen Schwäche niederdrückend auf den Lehrer wirke, und zwar bei der Wahrnehmung, daß er den Stoff nicht völlig beherrsche oder daß die Art der Mittheilung ihre sehr großen Schwierigkeiten habe; eine gleiche Niedergeschlagenheit würde auch durch einzelne Mißgriffe in der Beurtheilung der Kinder hervorgerufen, oder durch jene Fälle, in denen

sich der Lehrer durch Leidenschaft oder Verstimmungen zu Maßregeln habe hinreißen lassen, die ihm bei ruhiger Ueberlegung als unpädagogisch erscheinen müßten. Als Mittel gegen solche Verstimmungen wurde empfohlen: der Lehrer solle sich weiter zu bilden suchen, und zwar 1. in der Sachkenntniß der einzelnen Fächer, 2. in der Pädagogik und Methodik, 3. in der Selbstbeherrschung, 4. in der Beobachtung der Kindernatur, 5. durch Lesen guter Erziehungsschriften, und endlich durch fleißige Theilnahme an Lehrervereinen.

Was den Lehrer ferner erschaffen könne, sei die Eintönigkeit des Unterrichtens, ein Uebel, über das jüngere Lehrer besonders zu klagen pflegen. Diese Ursache unserer Verstimmung (die von verschiedenen Seiten als pädagogischer Fehler bezeichnet wurde) könne am besten durch Abwechselung des Unterrichts, d. h. durch Veränderung im Lehrgange, durch Tausch der Fächer unter den einzelnen Lehrern und durch das Anpassen des Unterrichts an die einzelnen Individualitäten in der Classe gehoben werden. — Wenn die geringen Früchte an den Kindern und die geringe Anerkennung von Seiten der Erwachsenen die Ursache unserer Verstimmung sei, so empfiehlt der Redner, die schwarze Brille mit einer weißen zu vertauschen und auch die guten Erfahrungen ebenso zu beachten, wie die trüben. Sind es endlich die ungünstigen äußerlichen Verhältnisse: langes Gehalt, Zurücksetzung der Lehrer als solcher, falsche Anschuldigung gegen die Schule, schlechte locale Einrichtungen und endlich die Beschränkungen seines geistigen Lebens und Strebens von oben her, so zeige der Lehrer Anspruchslosigkeit vereint mit dem Stolz und der Festigkeit des Mannes; er halte mit seinen Amtsgenossen zusammen, denn Einheit mache stark; oder werde, wenn es die Umstände erfordern, zum Märtyrer.

Gegen alle diese Sätze erhob sich kein Widerspruch, dagegen wurden in den Beschlüssen noch einige unten zu erkennende Zusätze gemacht. Die Versammlung vereinigte sich nämlich am Schlusse der Sitzung in der Aufstellung folgender Mittel, die dazu dienen sollen, dem Lehrer Frische und Freudigkeit im Berufe zu erhalten.

1. Der Lehrer schreite fort in seinen Kenntnissen.
2. Er schreite fort in seiner Lehrertüchtigkeit, beherrsche sich selbst und pflege die Liebe zur Jugend.
3. Er schließe sich den Lehrervereinen an.
4. Er habe das hohe Ziel seines Berufes vor Augen.
5. Er strebe, die Ehre seines Standes zu erhalten und gegen Angriffe zu verteidigen.
6. Er sei ein Freund der Natur.
7. Er hospitire bei seinen Collegen.
8. Er schaffe sich ein einfaches, aber edles Familienleben.
9. Er trete in ein freundschaftliches Verhältniß zu den Eltern seiner Schüler.
10. Er Sorge für eine dauernde Gesundheit.
11. Er pflege den Umgang mit der Kunst.

Dieser Sitzung folgte ein gemeinschaftliches Mittagssnack voll von Frohsinn und collegialischem Geiste, und der Abend war der Besprechung von Lehrerverhältnissen u. gewidmet.

Dritte Sitzung. Mittwoch, 30. Mai, Morgens 8 Uhr.

Nach Abführung eines Chorals eröffnete der Vorsitzende die Versammlung. Ehe aber zur Fortsetzung der Tagesordnung geschritten werden konnte, sprach die Versammlung noch aus, daß sie, wie gewünscht wurde, auch die tägliche Übung im Gebet mit zu den Mitteln rechnen würde, die dem Lehrer Frische und Freudigkeit im Berufe

gewähren können, wenn sie dieses nicht schon inbegriffen hätte in den Satz: „Der Lehrer habe täglich das hohe Ziel seines Berufes vor Augen“; ferner wenn sie das Gebet nicht für eine selbstverständliche Forderung an jeden religiösen Menschen hielte, und wenn nicht der Ausdruck „Uebung im Gebet“ die Auslegung zuließe, als wolle die Versammlung die geistlichen Exercitien befürworten.

Die Tagesordnung führte zu dem Referate des Herrn Pracht aus Hamburg über den geographischen Unterricht in der Volksschule und insbesondere, ob mit Heimatkunde zu beginnen sei.

Der Inhalt dieses Referats war etwa folgender:

Die Wissenschaft, die den Gegenstand dieses Referats ausmacht, hat in der neuesten Zeit, Dank sei es besonders den Bestrebungen von Humboldt und Ritter, wie allgemein bekannt, einen bedeutenden Aufschwung genommen. In ähnlicher Weise ist auch der geographische Unterricht ein anderer als bisher geworden, hauptsächlich dadurch, daß der analytische Gang einer synthetischen Lehrweise hat weichen müssen, eine Lehrweise, die allein eine unmittelbare Anschauung zuläßt, und dieß ist eben der Vorzug, der die Heimatkunde uns so werth macht. Daher beantwortet der Redner die Frage im letzten Theil seiner Aufgabe mit einem entschiedenen Ja! — Der Zweck der Heimatkunde ist die Vorbereitung auf den geographischen Unterricht, sie hat nämlich Ortskenntniß, Orientirung in der nächsten Umgebung des Wohnortes (so weit der Horizont reicht), Mittheilung der geographischen Begriffe und endlich das Verständniß der Karte zum Ziel. Doch will Ref. auch die sichtbaren Erscheinungen am Himmel und einzelne geologische Andeutungen nicht aus diesen Vorbereitungsstunden ausgeschlossen wissen. Der eigentliche Gang soll natürlich in der Heimatkunde eingehalten werden, doch soll nach Beendigung dieser Vorbereitung analytisch vom Globus ausgegangen werden, und zwar um sowohl schon frühe eine Uebersicht über das Ganze zu geben, als auch rein praktischen Gründen, und endlich um viele fehlerhafte oder beschränkte Vorstellungen zu verhüten. — Der geographische Unterricht bewegt sich in concentrischen Kreisen, richtet sich besonders auf die topische Geographie und bringt aus der politischen, mathematischen und physikalischen nur das Nöthigste. Der Unterricht in diesem Gegenstande soll die Form der Unterhaltung annehmen. Nachdem so die Art des Unterrichts besprochen war, empfiehlt Ref. die besten Lehrmittel (Globus vor Allem, sodann Karten und Leitsäden), er empfiehlt das Kartenzeichnen, insbesondere die Profilzeichnungen, und schloß mit dem Satze, die Geographie solle auch für die Schule den associirenden Charakter behalten, indem sie andere Wissenschaften in sich fasse (Technologie).

Unmittelbar nach diesem Vortrage entspann sich eine sehr lebhafte Debatte, die die große Zahl der Anträge beweist, die wir als Bild der Verhandlung folgen lassen.

Angenommen:

1. Die Geographie ist für alle Schulen ein nothwendiger Lehrgegenstand.
2. Sie hat als ihren höchsten Zweck den, von der Erde ein charakteristisches Bild zu entwerfen und den Einfluß der localen Naturzustände auf den Menschen nachzuweisen.
3. Der Unterricht in der Heimatkunde ist nothwendig.
4. Derselbe ist eine Vorbereitung auf den geographischen Unterricht.
5. Derselbe ist synthetisch zu behandeln.
6. Die analytische Lehrweise ist mit der synthetischen in der Weise zu verbinden, daß man bis zur Kenntniß des ersten Erdtheils synthetisch fortschreitet, dann aber vom Globus aus analytisch weiter geht.
7. Der Lehrer sorgt für gute Lehrmittel. Kartenzeichnen ist zu empfehlen.

8. Reßungen auf der Karte sind anzustellen von den Schülern.
9. Durch die Geographie bewirke man eine Association des Unterrichts.
10. Der Unterricht muß das Vaterland besonders ins Auge fassen und durch lebendige Schilderungen anziehender gemacht werden.

Nicht angenommen:

1. Die formale Bildung ist das Hauptziel der Heimatskunde.
2. Das Profilzeichnen ist nothwendig.
3. Der geographische Unterricht geht vom Kartenzeichnen aus, doch darf dieses kein mechanisches Durch- und Nachzeichnen sein.
4. In der niederen Volksschule schreitet man synthetisch von der Schulsube zum Weltall fort.

Nach der Abstimmung über diese Sätze schloß der Vorsitzende die dritte Sitzung.

Vierte Sitzung. Mittwoch, Mittag 12 bis 3 Uhr.

Thema: Der Zusammenhang zwischen Schule und Haus.

Ref., Herr Harder, erklärt die Besprechung dieses Gegenstandes für besonders zeitgemäß, weil die Schule oft ungerechterweise angeklagt werde, und sogar von Seite des Hauses. Um die jeder Potenz eigenthümliche Stellung zu bezeichnen, führte Ref. folgende Sätze aus: Die erste Einwirkung auf die Kinder geht vom Hause aus, doch überläßt das Haus die Hauptthätigkeit der Schule; diese Thätigkeit der Schule ist aber wiederum abhängig vom Hause, und leider hemmt das Haus die Thätigkeit der Schule in vielen Fällen sowohl von Seiten der Reichen wie der Armen. Folgende Theesen waren es, die Ref. der Versammlung unterbreitete und die sämmtlich angenommen wurden:

1. Das Haus bedurfte der Schule, weil es im Allgemeinen nicht die Zeit und die Einsicht hat, um die ihm von der Natur ursprünglich zugewiesene Aufgabe der Erziehung allein zu erfüllen; es arbeitet aber immer vor und mit der Schule.
2. Die Schule bedarf des Hauses, um erfolgreich das Werk der Jugendbildung zu fördern.
3. Dieser Zusammenhang zwischen Schule und Haus macht einen lebendigen Umgang zwischen beiden nöthig.
4. Von Seiten der Schule ist dahin zu wirken, daß die Eltern nicht allein mehr Interesse für Unterricht und Erziehung gewinnen, sondern selbst auch richtige Erziehungsgrundsätze annehmen.

Herr Rebeling brachte den Satz zur Abstimmung: „Die Schule ist die Erweiterung des Hauses; beide haben dasselbe Ziel.“ Dieser Antrag wurde nur in seinem letzten Theile angenommen.

Die Debatte rief keinen regen Widerspruch hervor, sondern drehte sich hauptsächlich um die Unterscheidung von Schule und Haus, doch war sie sehr lebhaft und zog viele Sprecher nach einander auf die Rednerbühne.

In derselben Sitzung sprach Herr Dir. Schulze aus Gotha in einer warmen ansprechenden Rede über alles das, was der denkende Lehrer von (oder besser gesagt an) den Schülern lernen könne. Dieser Vortrag blieb natürlich ebenfalls ohne Widerspruch, und die zu erwartenden Hinzufügungen wies der Redner selbst durch die sehr richtige Bemerkung zurück, daß man eigentlich Alles an den Kindern lernen könne. Die einzelnen Punkte waren folgende:

Wir lernen an den Kindern

1. in Beziehung auf den Unterricht: Klarheit im Ausdruck, richtige Auswahl des Lehrstoffes, Haushalten im Laut- und Bielsprechen, gewissenhafte Correctur und Vorbereitung;

2. in Beziehung auf die Erziehung der Kinder: Strenge Gerechtigkeit, Liebe und Geduld, Frische, Aufmerksamkeit auf Gefahren, welche die Sittlichkeit der Jugend bedrohen, Vorsicht im Reden und Thun;
 3. für unsere Ausbildung als Menschen und Lehrer: Psychologie, Methodik, Pädagogik, Humanität gegen Kinder und Amtsgenossen und endlich Selbsterkenntniß.
- Die Abendtafel vereinte außer den Lehrern Vertreter der verschiedensten Stände Hamburgs zu einem heiteren Zusammensein.

Fünfte Sitzung. Donnerstag, 31. Mai, 8 Uhr Morgens.

Nachdem auch diese Sitzung mit einem Choral eröffnet worden, ging Herr Saggau aus Altona zu seinem Referate über den Rechnenunterricht in der Volksschule über. Dieser Vortrag zeichnete sich durch eine gewählte Sprache aus, stellte die Entwicklung des Unterrichts (d. h. den Uebergang vom mechanischen zum bewußten Rechnen) dar, erstreckte sich kurz über die Wichtigkeit des Unterrichts, sowohl für das bürgerliche Leben wie für die formale Bildung des jugendlichen Geistes, und wies darauf hin, daß die Wichtigkeit wohl außer allem Zweifel liege, da fast durchgängig ein Sechstel der ganzen Schulzeit diesem Lehrgegenstande gewidmet sei! Der Redner verwarf jene veraltete Weise des Rechnenunterrichts ganz entschieden und empfahl sehr warm das bewußte Rechnen, die „natürliche Weise des Rechnenunterrichts“, und stellte als ersten Satz auf: Alles Rechnen soll ein verstandesmäßiges oder ein Denkrechnen sein, und die Tafel werde nur dann benutzt, wenn das Gedächtniß die größeren Zahlenreihen nicht zu fassen vermag; alle Regeln sollen hergeleitet werden und der Schüler sei sich daher bei allen Operationen auf Befragen der Gründe seines Verfahrens bewußt. Da der Rechnenunterricht, wie oben erwähnt, einen doppelten Zweck habe, so müßten beide beachtet werden, und eine richtige Unterrichtsweise richte sich nach dem Zahlensystem, der Natur des Kindes und den Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens. Wenn der Referent die Gründe aufzählen solle, die es bewirkten, daß diese „naturgemäße“ Art des Rechnenunterrichts noch an so manchen Schulen nicht eingeführt sei, so müsse er folgende annehmen: Eine falsch verstandene Pietät gegen das Alte habe in ihrem Gefolge jene schädliche Stabilität und jene Verkünderung, die aber auch der vernünftigsten Neuerung die Thüre verschließe; — die neue Weise des Unterrichts sei ungleich schwerer als die alte; — ihre Früchte seien nicht so sichtbar, und die Furcht, unpraktisch zu sein, halte von dem Betreten des neuen Weges zurück.

Diejenigen Sätze, die der Redende der Versammlung zur Bestätigung vorlegte, folgen unten.

An der nun folgenden Debatte, die sehr lebhaft geführt wurde, theilnahmen sich außer dem Ref. die Herren Körting, Liedemann, Callisen, Rosenberg, Herz, Schamlow, Harder, Halben, Pahn, Wallenstein, Paulsen, Th. Hoffmann, und machte schließlich die Versammlung die folgenden Thesen zu den ihrigen:

1. Der Rechnenunterricht ist auch für die Volksschule ein Lehrgegenstand von der größten Wichtigkeit.
2. Sein Zweck ist ein doppelter: Rechensfertigkeit für's Leben und Bildung des Geistes. Beide Zwecke sind gleichberechtigt und schließen einander nicht aus.
3. Die richtige Methode ist diejenige, die sich nach der Natur des Zahlensystems und der natürlichen Entwicklung des kindlichen Geistes und nach den Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens richtet.
4. a. Alles Rechnen sei verstandesmäßig und ein Denkrechnen.
b. Der erste Rechnenunterricht sei ein anschaulicher.
c. Das Zahlengebiet werde dem Schüler successive vorgeführt.

- d. Die Zahlen werden auf den untersten Stufen als Individuen betrachtet.
- e. Alles Rechnen sei Zahlenrechnen, daher kein Unterschied zwischen Kopf- und Tafelrechnen.
- f. Es herrsche keine feststehende Form für den Ansatz.
- g. Alle Rechenoperationen werden in möglichst kleinen Zahlen vorgenommen.
- h. Mit Rücksicht auf die Praxis sei das „freie Rechnen“ das höchste.
5. Die Fertigkeit im Rechnen werde auch schon auf der untersten Stufe erstrebt.
6. Der Rechnenunterricht sei Classenunterricht, kein Privatunterricht innerhalb der Classe.
7. Es werden dem Schüler keine Facit in die Hand gegeben.
8. Das sogenannte Einschreiben aller Aufgaben ist als unpädagogisch und geisttödtend zu verwerfen.

Abgelehnt:

1. Man theile die Rechnenstunden in theoretische und praktische.
2. Obwohl der Zusammenhang der Reguladetri mit den Proportionen nachgewiesen, so verfähre man beim Unterrichte nicht nach der Proportionslehre.

Das letzte Thema, welches der dringenden Zeit wegen ohne Debatte der nächstjährigen Versammlung überantwortet werden mußte, betraf die Disciplin in der Schule. (Referent: Herr Dr. Meier aus Lübeck.)

Ref. stellte den Begriff Disciplin für den Zweck seines Referates dahin fest, daß man mit diesem Ausdrucke alle Veranstellungen bezeichne, durch welche man Ordnung und Gesetzmäßigkeit in der Schule zu erhalten bezwecke; sie sei die Kunst des Lehrers, in den Schülern das Bewußtsein rege zu erhalten, daß ihnen in dem Lehrer eine höhere Größe vorgefetzt sei.

Die Disciplin ist unentbehrlich, um alle Zwecke der Schule zu erreichen.

Im Verlaufe seines Vortrages stellte der Herr Ref. eine große Zahl von sehr treffenden Sätzen auf.

Als Hauptursachen einer schlechten Disciplin bezeichnet wurden

- a. eine fehlerhafte Organisation des Schulganzen; dahin gehören die Trennung von Haupt- und Nebenstunden, uncollegiales Verhältniß unter den Lehrern zc.
- b. Mangel an Lehrertüchtigkeit beim Einzelnen, besonders Consequenz, Charakter, Pedanterie, falsche Auffassung der Kindesnatur, Ungerechtigkeit zc.

Als nützliche Winke für die Aufrechterhaltung einer guten Disciplin gab Ref. die folgenden Fingerzeige:

1. Man beuge den Fehlern der Kinder vor, damit kein Strafmittel zwei Mal gebraucht werde.
2. Man habe und zeige selbst die Achtung vor der Schule wie vor einem Gotteshaufe, einem Tempel.
3. Man halte sein Ziel beim Unterrichte fest.
4. Man gebe den einzelnen Kindern Ehrenämter in der Classe.
5. Man spreche nicht zu laut.
6. Lob und Tadel erteilt man selten.

Nach Beendigung dieses Vortrages schloß der Vorsitzende, nachdem er noch über einige eingegangene Schreiben berichtet hatte, die siebente allgemeine deutsche Lehrerversammlung mit einem Dank gegen die Behörden, die im höchsten Grade bereitwillig die Erlaubniß zur Versammlung gegeben, gegen die Inhaber des Locals, welche dasselbe kostenfrei zur Verfügung gestellt hatten, und gegen die vielen Theilnehmer aus den verschiedensten Ländern, die ihr Interesse für die Bestrebungen der Schule durch

ihre Gegenwart hatten an den Tag legen wollen. — Ein Vers nach der Melodie: Nun danket alle Gott, machte den Schluß.

Die siebente allgemeine deutsche Lehrerversammlung war von ohngefähr 300 Lehrern besucht, die aus zehn verschiedenen Bundesstaaten in der Elbstadt eingetroffen waren; außer den Berufsgenossen wohnten Mitglieder unserer Schulbehörden — Prediger — Künstler — Kaufleute und eine Reihe von Damen den Sitzungen mit einer heldenmüthigen Ausdauer bei. — In der Versammlung herrschte der ruhigste Geist, und — ganz besonders stellte sich die Versammlung einzig und allein auf den pädagogischen Boden, ein Feld, für das die Begeisterung aber oft in hellen Flammen aufloberte; die Discussion enthielt sich aller Persönlichkeiten und der Eindruck, den die ganze Verhandlung auf Jeden machte, war ein durchaus wohlthuender, so daß diese drei Tage, die eben gänzlich und ausschließlich der Anregung zu frischen und begeisterten Werken gewidmet waren, ihre wohlthätige Wirkung im Norden wie im Süden des weiten Vaterlandes nachhaltig üben werden.

(A. S. 3.)

C. Chronik der Schulen.

Berlin. Normal-Lehrplan für die unter der Aufsicht der städtischen Schuldeputation stehenden Communal-, Parochial und Privat-Schulen.

(Schluß.)

Verzeichniß

der biblischen Geschichten, Kirchenlieder, Katechismusstücke u., welche auf den verschiedenen Unterrichtsstufen der Berliner Elementarschulen zur Behandlung kommen, sowie der Bücher des alten und neuen Testaments, aus welchen die Abschnitte des Bibellesen in den Mittel- und Oberclassen zu wählen sind.

A. Unterstufe.

I. Biblische Geschichten.

A. Geschichten des alten Testaments.

Schöpfung und Paradies, Sündenfall, Cain und Abel, Sündfluth, Abraham,

1. Auszug aus dem Vaterlande, 2. Abraham und Lot, 3. Der Schick der drei Männer, 4. Isaaks Opferung, Joseph, Moses,

1. seine Geburt, 2. seine Flucht, 3. seine Berufung, 4. Sinai, David,

1. David und Goliath, 2. David und Saul, 3. David und Absalon.

B. Geschichten des neuen Testaments.

Zacharias im Tempel. Die Geburt des Johannes. Die Geburt Jesu. Die Weisen aus dem Morgenlande. Die Darstellung. Der zwölfjährige Jesus. Die Segnung der Kinder. Die Speisung. Die Stillung des Sturmes. Die zehn Aussätzigen. Der Jüngling zu Nain. Die Tochter des Jairus. Jesus und Bethsemane. Die Kreuzigung. Die Auferstehung. Die Himmelfahrt.

II. Kirchenlieder.

Lobt Gott, ihr Christen allzugleich. Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen. Jesus lebt, mit ihm auch ich. Auf Christi Himmelfahrt allein. Nun bitten wir den heiligen Geist. Ach bleib' mit deiner Gnade. Liebster Jesus, wir sind hier. Nun danket alle Gott. Wach' auf mein Herz und singe.

III. Katechismusstücke.

Das erste Hauptstück mit der Erklärung Luthers. Das dritte Hauptstück ohne Erklärung Luthers. Der erste Artikel des zweiten Hauptstücks mit der Erklärung Luthers.

IV. Gebete.

Morgensegen, Tischgebet Luthers, der Abendsegen.

B. Mittelstufe.

Bei Wiederholung des vorgenannten Pensums der Unterstufe:

I. Biblische Geschichten.

A. Biblische Geschichten des alten Testaments.

Der Thurmbau zu Babel. Elieser. Esau und Jacob. Der Auszug aus Aegypten. Der Zug durch die Wüste. Josua. Eli. Samuel. Saul. Salomo. Naboths Weinberg. Elisa. Die Wittve zu Zarepta. Daniel in der Löwengrube.

B. Geschichten des neuen Testaments.

Die Flucht nach Aegypten. Die Taufe am Jordan. Die Hochzeit zu Kana. Der Fischzug Petri. Der Hauptmann zu Kapernaum. Das kananäische Weib. Martha und Maria. Jesu Einzug in Jerusalem. Das Abendmahl. Die Fußwaschung. Die Verleugnung des Petrus. Jesus vor Pilatus.

II. Kirchenlieder.

Mit Ernst, ihr Menschenkinder. Dieß ist der Tag, den Gott gemacht. O Welt, sieh' hier dein Leben. Jesus meine Zuversicht. Ach wundergroßer Siegesheld. O heil'ger Geist, lehr' bei uns ein. Allein Gott in der Höh' sei Ehr'. Herr Jesu Christ, dich zu uns wend'. Wie groß ist des Allmächt'gen Güte. Ich singe dir mit Herz und Mund. In allen meinen Thaten. Wer nur den lieben Gott läßt walten. Mein erst Gefühl sei Preis und Dank. Noch läßt der Herr mich leben.

III. Katechismusstücke.

Der zweite und dritte Artikel mit der Erklärung Luthers. Das dritte Hauptstück mit der Erklärung Luthers.

IV. Abschnitte aus der Bibel zum Lesen.

Das 1., 2. und 5. Buch Moße. Das Buch Josua. Das Buch der Richter. Die 2 Bücher Samuelis. Der 1. 5. 8. 9. 18. 19. 23. 30. 32. 33. 34. 36. 44. 48. 66. 74. 89. 90. 92. 96. 97. 99. 100. 103. 104. 107. 108. 118. 135. 136. 139. Psalm. (Zu memoriren sind aus den Psalmen 1, 23, 32, 103, 139.) Das Evangelium Lukas. Die Apostelgeschichte.

C. Oberstufe.

Bei Wiederholung des vorgenannten Pensums der Unter- und Mittelstufe:

I. Biblische Geschichten.

A. Geschichten des alten Testaments.

Sodom und Gomorrha. Ismael. Moses vor Pharao. Moses Tod. Die Eroberung Jericho's. Simson. Ruth. David und Jonathan. David und Nathan. Der Tempelbau. Die Theilung des Reichs. Der Prophet Elias. Naeman und Gehazi. Jonas. Jeremias. Hiskias. Hiob.

B. Geschichten des neuen Testaments.

Maria und Elisabeth. Johannes Predigt. Die Versuchung Jesu. Jesus und Nikodemus. Jesus und die Samariterin. Der Kranke am Leiche Bethesda. Die Heilung des Sichtbrüchigen. Der Tod des Johannes. Die Verkündigung Christi. Die Auferweckung des Lazarus. Die Reinigung des Tempels. Vom Zinsgroschen. Weissagung über Jerusalem. Wiederkunft Christi. Jesus vor Kaiphas und Herodes. Die übrigen Erzählungen von der Auferstehung Jesu. Das Pfingstfest.

Es treten hier noch die evangelischen Sonn- und Festtagsperikopen hinzu, soweit dieselben nicht bereits in den vorstehend angegebenen biblischen Geschichten und den sub II. angegebenen Gleichnissen enthalten sind.

II. Gleichnisse.

Der Sämann. Das Unkraut unter dem Weizen. Der gute Hirt. Der Schallknecht. Der barmherzige Samariter. Das Abendmahl. Der verlorene Sohn. Der reiche Mann und Lazarus. Die Arbeiter im Weinberge. Der Feigenbaum. Das hochzeitliche Kleid. Das Senfkor. Die bösen Weingärtner. Der Phariseer und der Zöllner. Die anvertrauten Pfunde. Die zehn Jungfrauen.

III. Aus der Geschichte der Kirche.

Petrus, Paulus, Jacobus, nach der Apostelgeschichte. Das Wichtigste von dem, was über die übrigen Apostel bekannt ist. Die erste christliche Gemeinde zu Jerusalem. Die Zerstörung Jerusalems. Das Wichtigste aus den Christenverfolgungen. Constantin der Große. Bonifacius. Das Papstthum. Die Waldenser. Huß. Luther. Jacob Spener. Die Missionen. Die Bibelgesellschaften. Die Vereinigung beider Confessionen der evangelischen Kirche bei dem Reformationsjubiläum 1817.

IV. Kirchenlieder.

Wie soll ich dich empfangen. Nun laßt uns gehn und tröten. O Haupt voll Blut und Wunden. O Lamm Gottes, unschuldig. Halt' im Gedächtniß Jesum Christ. Komm, heil'ger Geist, Herre Gott. Wir glauben All' an Einen Gott. Ein feste Burg ist unser Gott. Ich habe nun den Grund gefunden. Eins ist Noth, ach Herr dich Eine. Meinen Jesum laß ich nicht. O Gott, du frommer Gott.

O daß ich tausend Zungen hätte. Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht. Auf Gott und nicht auf meinen Rath. Befiehl du deine Wege. Was Gott thut, das ist wohlgethan. Gott des Himmels und der Erde. Christus der ist mein Leben. Mir nach, spricht Christus. Lobe den Herrn, den mächtigen König. Mache dich, mein Geist, bereit. Sei Lob' und Ehr' dem höchsten Gut. Wachet auf, ruft uns die Stimme.

V. Katechismus.

Sämmtliche fünf Hauptstücke mit der Erklärung Luthers.

VI. Abschnitte aus der Bibel zum Lesen.

Die fünf Bücher Moses im Auszuge. Das Buch Ruth. Die zwei Bücher der Könige. Außer den für die Mittelstufe angegebenen Psalmen, der 2. 24. 27. 51. 67. 91. 121. 128. und 130. Psalm, welche zugleich zu memoriren sind. Die Sprüche Salomonis. Hiob. Jesaias, aus welchem die messianischen Weissagungen: Cap. 9, 1—7, 11, 1—5, 53, 60, 1—6 zu memoriren sind. Daniel, Amos, Jona, Micha, für die oberste Classe. Das Evangelium Matthäus. Die Pastoralbriefe. Das Evangelium Johannis, die Briefe des Johannes, die Petrinischen Briefe, den Brief des Jacobus, den Brief an die Philipper, den Brief an die Epheser, aus der Offenbarung Johannis 1—5. 7. 19 bis 22. Capitel, für die oberste Classe.

Circularverfügung des Herrn Ministers der geistlichen u. Angelegenheiten an sämtliche Königliche Provinzialschulcollegien und Königliche Regierungen, betreffend die Anwendung des Regulativs vom 3. October 1854 auf die mehrclassigen Schulen, vom 28. März 1855.

Von dem für die mehrclassigen Elementar- und Mittelschulen der Stadt Berlin durch die hiesige städtische Schuldeputation, im Anschluß an die unter dem 3. October v. J. veröffentlichten Grundzüge für die einclassige Elementarschule und nach Maßgabe derselben, ausgearbeiteten Lehr- und Lectiionsplan, welchen das Königliche Provinzialschulcollegium mittelst Berichts vom 10. d. M. (Nr. 1. 1502.) mir vorgelegt hat, habe ich nähere Kenntniß genommen. Durch denselben hat die Anordnung des Regulativs vom 3. October 1854, daß die für die einclassige Elementarschule vorgeschriebenen Grundzüge, so weit sie Charakter, Richtung und Wesen des Elementarunterrichts angehen, überall unverändert auch auf die mehrclassigen Schulen Anwendung finden, da sie für die dem Umfang nach zu erweiternden Lectiionspläne auch diesen Schulen Grundlage und Anhalt zu bieten geeignet sind, ihre Ausführung und die thatsächliche Bestätigung ihrer Richtigkeit gefunden. Je weniger bei dem in Rede stehenden Lehrplan für die hiesigen mehrclassigen Schulen Gelegenheit und Veranlassung geboten sein konnte, die Grundsätze der drei Regulative, was die Behandlung und die letzten Zwecke des Elementarunterrichts betrifft, des Weiteren auseinander zu setzen, um so mehr ist zu erwarten, daß in den hier bestehenden Lehrerconferenzen die Regulative selbst, so

wie die aus ihnen sich ergebenden Folgerungen, nachhaltig zum Gegenstand eingehender Besprechung und vorarbeitender Anleitung und Uebung gemacht werden. Die Aufsichtsorgane der Schulen aber werden es sich angelegen sein lassen, in der Ausführung des auf Grundlage der Regulative ausgearbeiteten Lehr- und Lectiionsplans für die hiesigen Schulen die in den Regulativen selbst dargelegte Richtung einer gesunden, verständigen und christlichen Volksbildung immer mehr zum Leben und zur Förderung zu bringen.

Berlin, den 28. März 1855.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und
Medicinalangelegenheiten.

(gez.) v. Raumer.

An das Königliche Provinzialschulcollegium hier.

Abchrift vorstehenden Erlasses erhält die Königliche Regierung mit folgendem Bemerkten:

Die bis jetzt in Erledigung meiner Circularverfügung vom 6. October v. J. mir zugegangenen Berichte der Königlichen Provinzialschulcollegien und Königlichen Regierungen geben zunächst dafür übereinstimmend Zeugniß, wie es an der Zeit und wohlgethan war, durch die drei Regulative vom 1., 2. und 3. October v. J. auf amtlichem Wege das als Aufgabe und Ziel der Volksbildung, so weit Seminar- und Elementarschule bei ihr theilhaftig sind, festzustellen, was im Hinblick auf die wahren Bedürfnisse der Volksbildung und im Gegensatz gegen eine irreführende Richtung seit länger als einem Jahrzehnt unter richtiger Anleitung der Behörden in den besseren Schulen und Seminarien bereits thatsächlich angestrebt und größtentheils erreicht gewesen ist. Außerdem bürgen die in großer Zahl mir aus den verschiedensten Kreisen der Bevölkerung zugegangenen Äußerungen, die eingehenden und zustimmenden Besprechungen, welche die Regulative in den ersten pädagogischen Zeitschriften gefunden haben, sowie die hervortretenden bedeutenden Ansätze einer neuen pädagogischen und didaktischen Litteratur dafür, daß die in den Regulativen niedergelegten Anschauungen und Grundsätze Wurzel gefaßt und sich der hierher gehörigen Gebiete des geistigen Lebens zu bemächtigen angefangen haben. Die theils aus Unkenntniß der bestehenden Verhältnisse und bisherigen Leistungen der Schulen, theils aus dem bestimmten und bewußten Gegensatz gegen eine christliche und gesunde Volksbildung hervorgegangenen Angriffe auf die Regulative haben die große Bedeutung, daß durch sie die Gefahren klarer zum Bewußtsein gebracht, welche dem geistigen Leben der Nation bereitet würden, wenn eine Richtung zur Geltung gelangte, welche an die Stelle der heiligsten geistigen Güter des Volkes hohle Negationen, an die Stelle seiner concreten Eigenthümlichkeiten inhaltslose Abstractionen zu setzen, und statt der Macht des Christenthums das Princip der Nützlichkeit und des Realismus für die Volksbildung maßgebend zu machen suchte.

jetzt noch versucht. Diesen Angriffen ist seitens der Behörden und der Lehrer Nichts entgegenzusetzen nöthig, als die größte Energie und Treue in der Ausführung der Regulative. Wenn von einzelnen Provinzialschulcollegien und Regierungen bemerkt worden ist, wie die in den Regulativen hinsichtlich der Seminarpräparanden und der Elementarschulbildung gestellten Anforderungen die bisherigen Leistungen der betreffenden Anstalten, namentlich was die sichere Aneignung, das volle Verständniß des Unterrichtsstoffes und die Ausbildung im klaren Denken, Sprechen und Niederschreiben angeht, erheblich übersteigen und schwerlich in der nächsten Zeit erfüllt werden könnten: so darf ich in der umsichtigen Leitung der Behörden und der treuen Hingebung der Lehrer die Bürgschaft erblicken, daß die vorhandenen Schwierigkeiten baldmöglichst überwunden und ein Sporn sein werden, immer tiefer in das Wesen der Regulative einzudringen und ihre Absichten für eine tüchtige Volksbildung verwirklichen zu helfen. Eine angemessene Vermittelung des dieserhalb für die Lehrer wünschenswerthen Verständnisses findet sich in einem Aufsatz des ersten dießjährigen Heftes des Schulblattes der evangelischen Seminarien Schlesiens, auf welche ich ebenso, wie auf die von dem Provinzialschulrath Bormann auf Grund der Regulative bearbeitete Schulkunde hierdurch aufmerksam mache.

Bei dieser Gelegenheit, wo neue Anforderungen an die Elementarlehrer für eine gefegnete Ausübung ihres Berufes gemacht werden, ist es mir erfreulich, darauf hinweisen zu können, von welchem Erfolge die durch meinen Circularerlaß vom 6. März 1852 angeordnete Regulirung der zu gering dotirten Schullehrerstellen schon bis jetzt begleitet gewesen ist. Als Beispiele, auch für solche Bezirke, in welchen das Regulirungsgeschäft noch weniger vorgeschritten ist, mögen folgende Angaben dienen: An dauernden jährlichen Zuschüssen für Verbesserung der Schullehrerbefoldungen sind seit jener Zeit regulirt worden: im Regierungsbezirk Bromberg 14,779 Thaler, im Reg.-Bez. Stettin 7162 Thlr., im Reg.-Bez. Merseburg 5863 Thlr., im Reg.-Bez. Arnberg 6376 Thlr., im Reg.-Bez. Posen 10,659 Thlr. im Reg.-Bez. Potsdam 7193 Thlr., im Reg.-Bez. Minden 7752 Thlr., im Reg.-Bez. Düsseldorf 7035 Thlr., im Reg.-Bez. Aachen 5589 Thlr. Die Mittel werden theils von den Verpflichteten mehr aufgebracht, theils aus Staatsfonds als Zuschuß geleistet. Es ist zu erwarten, daß auf dem eingeschlagenen Wege in nicht langer Zeit den Klagen über die äußere Lage der Elementarschullehrer, so weit solche als wirklich begründet anzuerkennen sind, Abhülfe gewährt sein wird. Bei der Wichtigkeit des den Elementarlehrern anvertrauten Berufes und im Vertrauen auf ihre Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue enthalte ich mich gern, die Erwartung auszusprechen, daß es dieser der Verbesserung ihrer äußeren Lage zugewendeten Fürsorge bedürfe, um sie zu erhöhter und fruchtbarer Erfüllung ihrer Pflichten zu veranlassen.

Von der umsichtigen und nachhaltigen Thätigkeit der Königlichen Provinzialschulcollegien und Königlichen Regierungen, namentlich von der persönlichen Ein-

wirkung der Departementsschulräthe, erwarte ich aber, daß die zur Ausführung der drei Regulative eingeleiteten Vorbereitungen möglichst beschleunigt und die Grundsätze der Regulative selbst überall baldigst eine lebensvolle Wirklichkeit werden.

Berlin, den 28. März 1855.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-angelegenheiten.

(gez.) v. Raumer.

Preußen. Programme. Marienwerder. Gymn. 1855. Dir. Dr. Lehmann. Abh. von Oberlehrer Rahmann: Andeutungen zu einer Geschichte der beiden alttestamentlichen Worte Nephthesch und Ruach mit besonderer Berücksichtigung ihres Inhalts. — Zu einigen der »wiederholentlich mitgetheilten Anordnungen« des Directors hätten wir eine und die andere Bemerkung zu machen. Ad 1. Nur mit Genehmigung des Directors darf die Aufnahme in eine Pension statt haben. Kann der durch der Director nicht in mißliche Lagen kommen? Es sollte, wenn die Schulgemeinde eben organisirt wäre, und etwa in einem Schulcuratorium ein Organ, eine Execution hätte, diesem obliegen, die Qualification zum Halten von Pensionären zu prüfen. Eine Entscheidung vom grünen Tisch der Vertreter der Schulgemeinde ist nach allen Seiten hin vorzuziehen, und würde dem Director selbst bei weitem als die wünschenswertheste erscheinen.

Ad 5. Das Lektionsbuch, welches zum Einschreiben der Aufgaben und zur Erleichterung des Verkehrs zwischen Schule und Haus dient, ist eine aller Orte zu empfehlende Einrichtung.

Ad 6. Die Militärbehörde verlangt, damit die Qualification der Schüler der drei obern Classen zum einjährigen freiwilligen Dienst nachgewiesen werde, in dem betreffenden Schulzeugniß den ausdrücklichen Ausdruck, daß die Schüler in einer mit ihnen vorgenommenen Prüfung in allen Zweigen des Schulunterrichts einen solchen Grad wissenschaftlicher Vorbereitung bekundet haben, welche erwarten läßt, daß sie mit Nutzen den Wissenschaften sich widmen werden. — Haben denn Militärbehörden das Recht, das Tertianerzeugniß von einem Gymnasium nicht als genügendes Document zur Erwerbung obigen Rechts anzusehen? Dann haben sie wohl auch das Recht der Nachprüfung? Wir glauben in der That, es ist so, und es liegt hier wieder ein Fall vor, in dem die Behörde des einen Ressorts, wenn sie will, die Zusage eines andern annulliren kann!

Stettin. Gymn. Dir. Schulrath Dr. Peter *. 1854. Abh. von Prof. F. Graßmann: Uebersicht der Akustik und der niedern Optik. 1855. Abh. von Col. Dr. H. berg: Exercitationes criticæ. — Auch das Gymnasium in Stettin hat, wie die Fr.-W.-Schule, doppelte Coeten, und benutzt dieß, um den Uebelstand der halbjährlichen Versetzungen bei jährlichen Cursen zu mindern. Jede Classe, außer Prima, hat einen Coetus (I), bei dem die Versetzung (in der Regel) nur zu Michaelis, und einen andern (II), bei dem sie ebenso nur zu Ostern stattfindet. Es ergibt sich hieraus, daß immer der eine Coetus dem andern abwechselnd um ein Halbjahr voraus ist; wollte man also z. B. in Quinta die beiden Abtheilungen Klein- und Großquinta nennen, so sollen in der Regel alle Schüler, die jetzt Klein-Quinta bilden, im nächsten halben Jahr unter denselben Lehrern, Groß-Quinta bilden. Ein Schüler, der hinter den andern zurückbleibt.

* Geht als Director nach Schulpforte.

hat daher nur ein halbes Jahr versäumt, während bei jährlichen Curfen mit jährlichen Befehlungen er im Fall des Mißlingens zwei Jahre in derselben Classe zuzubringen hat.

Greiffenberg. Gymn. Dir. Dr. Campe. Abb. vom Dir.: *Quaestio- num Polybianarum particula altera.* — Im Laufe des Sommers wurden von den Lehrern der Anstalt theils mit der ganzen Schule, theils mit einzelnen Classen wiederholte Wanderungen ins Freie vorgenommen. Jede dieser Wanderungen befestigte in uns die Ueberzeugung, daß durch dieselbe das Band zwischen Lehrern und Schülern fester geknüpft, und die Keime einer freien und edlen Gesinnung und Sitte in der Jugend genährt und gepflegt werden.

Mühlhausen. Gymn. Dir. Dr. Haun. Abb. von Subr. Dr. Dilling: Die Progressionen, figurirten Zahlen, Polygonalzahlen, Pyramidalzahlen, höheren Differenzreihen, Factoriellen und Facultäten. — Aus der Lehrverfassung müssen wir wieder die in I und II im Griechischen und Lateinischen absolvirten Pensen hervorheben. A. Lateinisch. Secunda: 4 Stunden. Schul- und Privatlectüre: Cornel. Nepos. Curtius. Cic. orat. pro Sulla, pro Milone, pro Ligario, pro rege Delotaro. Terentii Andria, Heautontim., Adelphi. Cic. epist. sel. Plin. epist. sel. — 2 St. Grammatik, Extemporalien und Exercitien. Leptere wechselten regelmäßig zwischen Uebersetzungsaufgaben ins Lateinische, Argumenten von kleinen Abschnitten aus Livius oder Cicero, und Versübungen in Distichen über lateinisch oder deutsch gegebene Vermathungen, die sich an die jedesmalige Lectüre angeschlossen. Von Zeit zu Zeit trat an die Stelle der Argumente ein freier Aufsatz: Professor Dr. Ameis. — 2 St. Extemporalien, nach Seyffert's Uebungsbuche und cursorische Lectüre von Liv. XXVI—XXVIII. 2 St. Virgil. Aen. V—VIII: Collaborator Meinhäusen.

Prima: 2 St. Stilübung in Extemporalien und freien Arbeiten. 2 St. Cic. *quaestio. Tuscul. Tac. Hist. I. Cic. de offic. 2 St. Horat. Od. et Epist. sel.*: Director Dr. Haun. 1 St. Lat. Disputation über schwierige Abschnitte aus alten Dichtern, abwechselnd mit zusammenhängender lateinischer Erzählung, zu welchem Zwecke von den Schülern privatim gelesen wurden: Cicero. *divinatio, accus. in Verrem I—V. Vergil. Eclog. et Georg.* — 1 St. Exercitien, theilweise nach Rägelsbach und Seyffert, und Versübungen, deren Materien aus folgenden Themen entlehnt waren: 1. Arminius, *libertatis Germanorum vindex.* 2. *Expeditio septem ducum adversus Thebas.* 3. *Imperii Russici primordia usque ad illud tempus deducta, quo Russi Christiano baptismo initiati sunt.* 4. *In Pausaniae Lacedaemoniorum regis mortem* (nach Thucyd.) 5. *Ulixes in Orco* (nach Hom. *Odyss. XI.*) 6. *Iphigenia Aulidensis* (nach einem Dialoge und einem Chorgesange des Euripides.) 7. *In Daphnidis mortem* (nach Vergil. *Ecl. V* und Theocrit. *idyll. I.*) 8. *Detestatio belli, laus pacis.* 9. *In Magni Electoris Borussiae monumentum, quod in Rugia insula nuper extractum est.* Die ersten fünf Aufgaben waren in Distichen zu bearbeiten, die übrigen in sapphischen oder alcäischen Strophen. Den lateinischen Versen wurde jedesmal ein deutsches Gedicht über denselben Stoff hinzugefügt: Professor Dr. Ameis.

B. Griechisch. Secunda: 4 St. Schul- und Privatlectüre: Hom. *Odyss.*, mit einigen Versübungen, schriftlich und mündlich. Herodoti lib. IX, Xenoph. *hist. gr. lib. I—VI.* Einige Stücke aus Lucian: Professor Dr. Ameis. — 2 St. Grammatik (*Repetition der Formenlehre.*) Uebungen im Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Griechische, nach Blume's Anleitung, und andere Exercitien und Extemporalien: Collaborator Meinhäusen.

Prima: 2 St. Sophocles. *Trachin. und Oedip. Tyr.*: Director Dr. Haun. — 3 St. Schul- und Privatlectüre in enger Verbindung: Quinat. Smyrn. XI—XIV. Hom.

Odyss. Einiges Syrische. Euripid. Andromache, Supplices. Iphig. Aulid. et Taur., Rhesus, Troades. Thucydid. I—IV. Einiges aus Plutarch. vit. und aus Scit. Basil. M. Bei der mündlichen Wiederholung und Controle wurde in der Regel die griechische Sprache gebraucht, bisweilen auch bei der Erklärung. 1 St. Grammatik und Exercitien, welche letzteren regelmäßig wechselten zwischen Uebersetzungen aus dem Deutschen oder Latein. (größtentheils aus Livius) ins Griechische, griechischen Inhaltsangaben geleseener Abschnitte, und Versübungen: Professor Dr. Ameis.

Frankfurt a. O. S. B. 1855. Dir. Dr. Biede. Abb. von Oberlehrer Dr. Fändler: Zur Methodik des Religionsunterrichts auf höhern Lehranstalten. Mit besonderer Rücksicht auf die drei Preussischen Regulative.

Stettin. Fr.-Wilh.-Schule. 1855. Dir. Kleinsorge. Abb. von Oberlehrer Ruhr: Grundzüge zu einer allgemeinen Grammatik, als Grundlage für den gesammten grammatischen Sprachunterricht. — Die Einleitung lasse ich hier abdrucken:

»Die folgenden Seiten enthalten die Grundzüge zu einer allgemeinen Grammatik, welche als Grundlage für den gesammten grammatischen Sprachunterricht auf unserer Schule dienen soll.

»Es ist für uns auf den unteren und mittleren Stufen Aufgabe der deutschen Grammatik, das Verständniß allgemein gültiger syntaktischer Begriffe auch für die fremden Sprachen zu vermitteln. Demgemäß bieten jene Grundzüge zunächst den Kernstoff für den grammatischen Unterricht im Deutschen, und zwar sind sie zu einem Leitfaden für unsere Tertia, welche in drei übergeordneten Coeten einen anderthalbjährigen Curfus hat, bestimmt. Sie fassen — mit Ausschluß der eigentlichen Formenlehre — das, was auf den früheren Stufen als ein Einzelnes und meist nur auf der Anschauung beruhendes gelernt ist, in übersichtlicher Weise als ein Begriffmäßiges zusammen, und vervollständigen das grammatische Lehrgebäude, indem sie die bis dahin nicht erörterten Spracherscheinungen an gehöriger Stelle einreihen und zum Verständniß bringen. — Sie wollen ferner wesentliche Besonderheiten der einzelnen Sprachen — wosern sie denselben allgemeinen Hintergrund haben — neben einander stellen und vergleichen lassen. Freilich wi.o das nur dann geschehen dürfen, wenn der Schüler des Einzelstoffes vollständig Herr ist, und wenn er durch eigene Anstrengung einen allgemeinen Gedanken zu gewinnen vermag.

»Jene Grundzüge haben aber auch einen weiter und tiefer gehenden Zweck: sie sollen Uebereinstimmung in den gesammten grammatischen Unterricht bringen, die größtmögliche Einigkeit in der Sprachauffassung der Lehrenden bewirken.

»Daß solche Uebereinstimmung und Einigkeit nicht bloß in dem Racheinander desselben Unterrichtsgegenstandes, sondern eben so sehr in dem Nebeneinander verwandter Disciplinen für das Gedeihen des Unterrichts wünschenswerth, ja unerlässlich sei, wird nicht leicht Jemand bestreiten; auch das mag wohl zugegeben werden, daß nur unter dieser Voraussetzung die Schule als solche durch den bloßen Unterricht zugleich einen erziehenden Einfluß auszuüben vermag. Aber es geht mit diesen Wahrheiten häufig, wie mit so manchen andern, deren Richtigkeit man a priori zugesteht: sie werden ad acta gelegt, eben weil sie als unbezweifelte nicht mehr ein Object für die Erörterung abgeben.

»Ich weiß sehr wohl, daß man ein tüchtiger Grammatiker sein kann, ohne desshalb die Fähigkeit zu besitzen, den Horaz geschmackvoll und anregend zu interpretiren; und es kommt mir nicht in den Sinn, Anstoß daran zu nehmen, wenn in einer Gymnasialprima der Unterricht im Lateinischen verschiedenen Händen anvertraut ist. Abgesehen davon, daß die Lectüre des Horaz und der Unterricht in der Grammatik ziemlich diffe-

rente Dinge sind, so wird ein Primaner auch nicht mehr irre dadurch gemacht, wenn er dieselbe sprachliche Erscheinung von verschiedenen Lehrern verschieden aufgefaßt sieht. Aber wenn auf den unteren Lehrstufen, in ein und derselben Classe, das Lateinische von zwei, wohl gar drei Lehrern »besorgt« wird, so heißt das doch wohl die Raibetät etwas zu weit treiben. — Es mag sich auch nicht immer vermeiden lassen, daß an derselben Schule Lehrbücher von ganz divergirender Richtung neben oder doch nach einander in verwandten Gegenständen gebraucht werden: wer weiß nicht, daß oft Personen und Verhältnissen auch gegen die richtigere Einsicht Rechnung getragen werden muß? Aber Segen kann daraus für die Schule nimmermehr erwachsen.

»Für die unteren und mittleren Lehrstufen ist es unbedingt nothwendig, daß zur Bezeichnung gleicher Vorstellungen und Begriffe überall im Unterricht dieselben Benennungen und Definitionen gebraucht werden. Es ist nicht gleichgültig, ob dem Schüler zugemuthet wird, unmittelbar neben einander je nach der Auffassung des einen oder des andern Lehrers unter »Prädicate« das Verbum des Sages, oder bloß das sogenannte Prädicatsnomen zu verstehen; es ist nicht gleichgültig, ob er hier hört: der Acc. c. inf. sei ein Satz, in welchem das Subject im Accusativ stehe, — dort das Richtige: es sei eben ein Accusativ in Verbindung mit einem Infinitiv. Die Jugend darf nicht so umhergezerrt und zu einem bedenklichen Spiel mit Worten und Begriffen verleitet werden. Die ganze Oekonomie unseres Stundengebens, das ruhelos wechselnde Mancherlei der Lehrobjecte, mit denen ja gerade die Realschulen so reich bedacht sind, wirkt ohnehin verderblich genug; und wenn man sieht, daß so manche Schüler — nicht bloß in größeren Städten, nicht bloß die zerstreungsfüchtigen Kinder genußliebender Eltern — in der Mitte ihrer Schullaufbahn bereits allen geistigen und sittlichen Halt verloren haben, so ist das Aufforderung genug, die Mitschuld daran wenigstens von der Schule und von ihrem Unterricht nach Kräften fern zu halten.

»Jene Grundzüge sollen nun eine Uebereinstimmung in diesem Kleinen des grammatischen Unterrichts ermöglichen und bewirken: sie wollen den Sprachlehrern den Zwang auferlegen, zunächst sich sorgfältig über das grammatische Wissen der Schüler zu orientiren, und dann die Selbstverläugnung und Entsagung auszuüben, um der Einheit willen ihre Einzelmeinung, auch wo sie ihnen als die richtigere erscheint, zurückzuhalten. Für die oberen Lehrstufen hat dieser Zwang natürlich nur relative Geltung.

»Der Streit, ob historische Grammatik, ob Sprachdenklehre, ist bei der Abfassung jener Grundzüge kaum in Betracht gekommen. So sehr ich auch noch heute der Ueberzeugung bin, daß der historische Unterricht in der Muttersprache für die oberen Stufen höherer Schulen dringend zu wünschen sei, so bleibt das doch vorläufig eben nur ein *pium desiderium*; — auf alle Fälle kann in dem hier gebotenen Lernstoff von historischer Sprachbetrachtung nicht die Rede sein, zumal die Resultate historischer Forschung, welche schon von dem Elementarunterrichte aufgenommen werden können und sollen, wesentlich der Formenlehre angehören. Eine Sprachdenklehre aber, eine Grammatik nach einem in die Sprache hineingelegten, immerhin geistreichen, logischen Schematismus, war durchaus nicht nach meinem Sinn — ganz abgesehen davon, daß eine Einigung der Lehrenden auf einem solchen Wege kaum je zu erreichen sein dürfte. Hauptsache war mir: zu scharfer Auffassung sprachlicher Formen und ihrer Bedeutung für den Gedankenausdruck zu nöthigen, die gründliche Einsicht in die Technik der dem Schüler bekannten Sprachen zu vermitteln, und dann eine möglichst einfache Anordnung des Stoffes zu gewinnen. Die einzelnen syntaktischen Erscheinungen sollten lediglich nach dem Gesichtspunkte zusammengestellt werden, daß das System vom Einfachen zum Zusammengesetzteren fortscritte und so nach und nach die verschiedenen Sprachelemente

zur Geltung brächte. Will man diesen Standpunct als den grammatischen bezeichnen, so hat man in einer Beziehung Recht: das Princip der Anordnung legt den größten Nachdruck auf die Sprachformen. — Was dann insbesondere für die deutsche Grammatik zu weiterer Ausführung und Verinnerlichung des Kernstoffes hinzugefügt werden muß, aber füglich dem Unterrichte und der Ansicht des Einzelnen überlassen bleibt, das ist absichtlich nur andeutungsweise berührt.

»Somit ist die Forderung »in dem Kleinen des grammatischen Unterrichts übereinzustimmen« streng genommen der einzige Zwang, welchen der Entwurf ausüben will. Aber doch immer ein Zwang; und jede Nöthigung, zumal in dem, was für unbedeutend gehalten werden kann, ist mißlich. Indessen, der Entwurf hat sich im Voraus der Zustimmung der betreffenden Lehrer versichert, und zwar — so hoffe ich wenigstens — ohne daß er im Widerstreit der Meinungen zu einem farb- und leblosen Abstractum zusammengeschrunpft ist. Wie er den Bedürfnissen unserer Schule sich angepaßt hat, so wird er für unser Lehrercollegium kein äußerlicher Zwang sein.

»Vielleicht muß ich noch ausdrücklich einer möglichen Enttäuschung begegnen. Unter »allgemeiner Grammatik« will ich hier nicht verstanden wissen, was man sonst wohl mit diesem Worte meint: jene sublimen Art der Sprachbetrachtung, welche für Knaben einen Extract bereiten möchte aus dem, was die Meister der Sprachwissenschaft für Männer erarbeitet haben; — eine Lektüre aus einer Philosophie der Grammatik zu halten, lag mir gänzlich fern. Das »allgemein« hat, wie dieß auch wohl schon aus dem bisher Gesagten ersichtlich ist, den viel bescheidenen Sinn von »allgemein gültig«, — für die Lehrobjecte, für die Lehrenden und für die Lernenden —; und selbst so verstanden will es nicht einmal den Schein erregen, als beanspruche es für viele oder überhaupt nur für andere Schulen ein Allgemeingültiges zu sein.

»Für unsere Schule wird es nun darauf ankommen, die Grammatik der einzelnen Sprachen mit der allgemeinen Grammatik — im Einzelnen und in dem ganzen Lehrgange — thunlichst in Uebereinstimmung zu bringen, namentlich auch aus den Lehrbüchern das zu entfernen, was der allgemeinen Grammatik angehört. Ich spreche nur von den Lehrbüchern für die mittleren und oberen Unterrichtsstufen; der eigentliche Elementarunterricht hat sich zum Theil ganz anderen und wichtigeren Rücksichten anzubequemen. — Für das Lateinische habe ich eine in der verlangten Weise gearbeitete Grammatik druckfertig; sie soll in kürzester Frist erscheinen. Für das Französische und Englische werden andere Collegen Sorge tragen.«

Aus den Schulnachrichten: »Das wichtigste Ereigniß, welches unserer Schule be-
gegnet ist, nicht allein seit dem Erscheinen des letzten Programmes, sondern seit ihrem Bestehen, ist die Abberufung ihres bisherigen Directors. Herr Director Scheibert wurde zu Neujahr d. J. zum Provinzialschulrath in Schlesien ernannt und verließ unsere Schule zu Ostern. — Der Wechsel im Directorat, an sich schon von Bedeutung, hat in diesem Falle noch eine um so größere Wichtigkeit, als der Schulrath Scheibert unsere Schule begründet und seither ununterbrochen geleitet hat. Das bisherige Gedeihen unserer Anstalt ist die sprechendste Anerkennung der Wirksamkeit ihres Begründers und Leiters, und wenn wir hoffen, daß unsere Schule auch fernerhin gedeihen wird, so kennen wir im Voraus, daß sie das wesentlich der festen durch ihn gelegten Grundlage verdanken wird. Wir sehen aber diese Grundlage nicht etwa allein in der von ihm ausgegangenen Gestaltung des Unterrichts, in den vielfachen Einrichtungen, in denen sich das äußere und innere Leben der Schule bewegt, sondern weit mehr in dem Geiste, mit dem der Director Scheibert Lehrer wie Schüler zu erfüllen gewußt hat. Er hat die Lehrer, die zum Theil schon in ihren eigenen Schuljahren seine Schüler gewesen waren,

in ihrem Berufe gebildet, hat sie mit der großen Bedeutung ihres Amtes durchdrungen und ist ihnen das Vorbild eines rastlos für seinen Beruf denkenden und arbeitenden Mannes gewesen. Er wird auch abwesend ihnen nahe bleiben. Und der von ihm unmittelbar oder mittelbar durch die Lehrer in den Schülern geweckte Geist der Zucht und des Gehorsams, welcher auf einem innern Grunde beruht, so wie der Geist freudiger Thätigkeit wird sich von einem Schülergeschlecht auf das andere fortpflanzen und den empfänglichen Acker bilden, auf dem die Schule auch in Zukunft ihren Samen streuen und sich ihrer Ernten freuen wird.

»Das Gefühl der Dankbarkeit und Liebe sprach sich in den schönen festlichen Gaben aus, die dem Scheidenden von dem Magistrate unserer Stadt, den Lehrern, den früheren und den gegenwärtigen Schülern unserer Anstalt dargebracht wurden. Besonders schön und sinnig war der Gedanke, den eine Anzahl von Eltern unserer Schüler zur Ausföhrung brachten, indem sie der Schule durch das Curatorium das von dem Herrn Rost gemalte wohl getroffene Bildniß des Herrn Directors Scheibert überreichen ließen.

»Unsere Schule ist gegründet zur Bildung der Jugend, die sich denjenigen Zweigen des bürgerlichen Lebens widmen will, welche durch den Fortschritt der Zeit einer bedeutenden und voraussichtlich immer bedeutenderen wissenschaftlichen Ausbildung bedürfen, d. h. der Handlung, dem Baufach, den höheren Gewerbezweigen, der Landwirthschaft. An die Ausbildung für diese Zweige schließt sich naturgemäß die Ausbildung für die amtlichen Kreise an, die in der nächsten Verbindung mit jenen stehen, wie das Forst-, Steuerfach u. s. f.

»Nicht anders steht es mit dem Militär. In dieser Richtung wird die Schule weiter streben und sich das nicht kümmern lassen, daß die kleineren Städte unserer Provinz, die dem Aufschwunge des bürgerlichen Lebens ferner zu stehen scheinen, ihre den unseren ähnliche Schulen aufzugeben und in Gymnasien zu verwandeln im Begriff sind.

»Dagegen stehen die höheren Bürgerschulen in der Gefahr, eine wesentliche Beeinträchtigung in den Berechtigungen zu erleiden, welche die Königl. Regierung bisher ihren Abiturienten zugestand. Diese Beschränkung ist um so schmerzlicher für uns, je weniger sie zu erwarten war.

»Ein Rescript der hiesigen Königl. Regierung vom 20. December 1854 theilte uns mit, daß die Direction der Königl. Bauakademie über mangelhafte Vorbildung ihrer Schüler in den mathematischen Wissenschaften Klage geführt habe, und daß daher der Herr Unterrichtsminister verlange, dem mathematischen Unterrichte besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. In diesem Rescript war gesagt, daß sich jene mangelhafte Vorbildung »vorzugsweise bei den Gymnasialschülern zeige«. — Um so unerwarteter mußte uns die unter dem 18. März 1855 ergangene Verfügung des Herrn Handelsministers kommen, nach welcher von Michaelis 1858 an nur solche junge Leute in der Bauakademie Behufs der Ausbildung für die Staatsexamina Aufnahme finden sollen, die das Abiturientenexamen auf einem Gymnasium abgelegt haben. Dadurch würde freilich den höheren Bürgerschulen eine Reihe ihrer besten Schüler entzogen werden. Indes hoffen die höheren Bürgerschulen, die schon manchen tüchtigen jungen Mann zum Baufach entlassen haben, daß es bei dieser Beschränkung noch nicht endgültig bleiben werde.

»Was unserer Schule insbesondere auch in der Zukunft ein ungestörtes Gedeihen sichert, ist die fortdauernde Pflege, deren sie sich von Seiten ihres Curatoriums, des Magistrats und der Herren Stadtverordneten erfreut.

»Der großartigste Beweis dieser der Schule zu Theil werdenden Liebe und Pflege ist der Bau unseres neuen Hauses, der nunmehr in der Neustadt begonnen ist. Wie

schon in dem letzten Programme mitgetheilt wurde. sind 112,000 Thaler zur Ausführung desselben bewilligt.

»Für die französische Schülerbibliothek wurde angeschafft: Fortoul, Études; Steinbrenner, Synonymes; Delécluze, Roland; Monteil, Histoire; Desjardins, Jeanne d'Arc; Thierry, Histoire de la conquête de l'Angleterre; Froissart, Chronique; Guizot, Études; Hauréau, Charlemagne; Locmaria, Louis XIV.; Barante, Histoire des ducs de Bourgogne; Thierry, Récits des temps mérovingiens; Delandine, Histoire de Bayard; Les aventures de Don Juan; Otto, Stammwörter; Comgeon, Récits, Théâtre français; Logique de Port royal; Histoire de la Floride; Michelet, précis de l'histoire de France; Daniel, Histoire de France; Weiss, Histoire d'Espagne; Risch, Etymologisches Wörterbuch; Horace, l'Excommunié; Bonjour, le malheur du riche; Bazancourt, l'Escadron volant; Bouet, Pirate et Corsaire; Corbière, le Baniau; Fléchier, Oraisons; Genlis, les petits Emigrés; Gozlan, les Méandres; Genlis, Madame de Maintenon; Grossi, Marco Visconti; de la Mennais, Paroles d'un croyant; Varennes, les matelots parisiens; Malherbe, Poésies; Vanaud, Marie-Ange; Tressain, Jehan de Saintre; Otto, Französische Theaterstücke; V. Hugo, Cromwell.«

Dreslau. H. B. am Zwinger. Dir. Dr. Kletke. 1854. Abb. von Dr. Schott: Kurzer Leitfaden der englischen Litteratur. — Das Schulgebäude ist erweitert, der Director und der Protector haben Amtswohnungen darin. Der Director feierte sein 25jähriges Dienstjubiläum. — Fünf von den als reif entlassenen Primanern studiren auf der Universität.

1855. Inb. Worte des Dir. Dr. Kletke bei Eröffnung des neuen Prüfungsaales Rede des Dr. Rabe Ueber deutsche Litteratur. Schulnachrichten. — Wiederholte Klage, daß die Lehrer mit Arbeit überbürdet seien. Schülerzahl im Winter: Ia, 23. Ib, 34. IIa, 35. IIb, 42. IIIa, 58. IIIb, 64. IVa, 78!! IVb, 73!! Va, 68! Vb, 69! VIa, 69! VIb, 53. Abgang: aus Ia 42! II 25. III 32. Von den als reif entlassenen beziehen 2 die Universität.

Fraustadt. Realsch. Dir. Krüger. Abb. von Oberlehrer Dr. Blinden: Ueber die hypergeometrische Reihe mit complexen Werthen ihrer Elemente.

Burg. Realsch. Dir. Brohm. Abb. von Falk: Zur Würdigung des Zeichenunterrichts. — Es werden mitgetheilt die Thematata zu den gemeinsamen Morgenandachten.

Mühlheim. H. B. Rector Gallenkamp 1853. Abb. vom Rector: Ueber die Bedeutungen der Möglichkeit der allgemeinen binomischen Congruenz und die Anzahl ihrer Wurzeln. — 1854. Abb. von Dr. Stahlberg: Beiträge zur Geschichte der deutschen Historiographie im Mittelalter. I. Jornandes. Diese Anstalt ist jetzt von der Stadt so dotirt, daß sie nach Maßgabe der Instruction vom 2. März 1832 hat umgestaltet werden können. — Glück auf! — Das Presbyterium der evangelischen Gemeinde hat es abgelehnt, daß der evangelische Religionsunterricht von den Predigern der Gemeinde an der Schule gegeben werde. Desto besser! Nun mögen ihn die Lehrer der Anstalt selber geben, denn das ist der gesunde Zustand.

Mühlhausen. Nachrichten über die Bürgers- und Volksschulen. Die städtische Schulcommission stellt jährlich eine pädagogische Preisaufgabe. Ueber die einzelnen Anstalten berichten ihre Rectoren. Wir haben schon früher auf die Vollständigkeit und Gliederung des Schulwesens dieser Stadt in der Revue aufmerksam gemacht.

Stettin. Ottoschule. Rector Heß. Abb. Grundriß von Amerika. Von Heß. Auch die Einrichtung dieser Bürgerschule ohne fremde Sprache, die aber in der That

ihren Schülern eine tüchtige Bildung für's Leben mitgibt, ist früher in der Revue wiederholt hervorgehoben.

Elberfeld. [Lehrer-Pensions- und Wittwenstiftung des Gymnasiums zu Elberfeld.] Unter dem 23. Dec. 1854 erschien in Elberfeld der folgende Aufruf:

»Daß in unserm preussischen Vaterlande die Lehrer der niederen wie der höheren Schulen nur mit einer sehr geringen Befoldung bedacht sind, ist allgemein bekannt. Weniger bekannt aber möchte sein, wie ungünstig der höhere Lehrerstand in einzelnen großen Städten gestellt ist, besonders in solchen, in denen die nothwendigsten Lebensbedürfnisse schwer zu erschwingen sind. Das nächste Beispiel wird das treffendste sein. Wir wollen deshalb die Stellung eines ersten Gymnasiallehrers in Elberfeld, der dritthöcsten Stadt der Monarchie, für einen Augenblick genauer betrachten. Der definitiv angestellte erste ordentliche Lehrer unseres Gymnasiums bezieht ein jährliches Einkommen von 600 Thalern, ohne alle weiteren Emolumente. Von dieser Summe müssen abgegeben werden an die allgemeine Wittwencasse durchschnittlich 38 Thlr., an den Pensionsfond 9 Thlr., an Classensteuer 10 Thlr., an Communalsteuer 12 Thlr., zusammen 69 Thlr.; es bleiben mithin als reines Einkommen 531 Thlr. Von diesen 531 Thalern soll der Hausvater sich und seine Familie unterhalten und bescheiden. Wir wollen sehen, ob er das kann. Er ist Vater von drei Kindern, hat mithin eine Familie von sechs Köpfen, eine Magd eingerechnet, zu ernähren. Dazu ist ein Aufwand von mindestens 90 Thlr. für den Kopf erforderlich, also im Ganzen 540 Thlr., d. i. 9 Thlr. mehr, als ihm an reinem Einkommen verblieb. Dabei ist nicht die Mielthe, die unter 120 Thlr. kaum angeschlagen werden kann, dabei ist nicht Licht und Heizung, sind nicht die vielen unerwartet eintretenden Ausgaben, die im Laufe des Jahres jeden Familienvater treffen, mit in Anschlag gebracht. Soll also der erste ordentliche Lehrer am Gymnasium zu Elberfeld mit den Seinen einigermaßen standesgemäß leben, so muß er irgend einen Nebenverdienst suchen, um mindestens noch 200 bis 300 Thlr. zu erwerben. Glückliche, wenn er einen solchen findet und wenn das volle Maß seiner täglichen Berufsarbeit ihm noch Zeit und Kraft übrig läßt, dem Nebenvererbe, welcher ein gefährlicher Concurrent des Schulamtes ist, Tag für Tag nachzugehen. Wie aber, wenn der Lehrer, was häufig der Fall ist, keinen oder einen nicht ausreichenden Nebenverdienst durch Nebenstunden u. dgl. sich verschaffen kann, oder wenn er krank wird, oder nicht stark genug ist, eine übermäßige Anstrengung seiner geistigen und Körperkräfte auf die Dauer auszuhalten? Dann muß er in Noth und Schulden gerathen; dann erfahren wohl begüterte Menschenfreunde von seiner bedrängten Lage und reissen ihn heraus, oder die Noth bleibt verborgen und nagt an dem Marke des Mannes, der mit immer frischer Kraft in heiterer, zufriedener Seelenstimmung und mit gesammeltem Gemüthe eine lebensfrohe Jugend zu allem Guten und Nützlichen anleitet, als ein lehrhaftes Beispiel ihr rüstig voranschreiten soll! Liegt in dieser Forderung und den wirklichen Verhältnissen nicht ein schneidender Widerspruch? Die Folgen solch eines unnatürlichen Zustandes entziehen sich den Augen der Welt häufig, sie werden zuerst in den Schulräumen sichtbar, und wir haben keinen Grund, sie aus ihrem Vergangensorte jezt hervorzuziehen. Wir wollen nur sehen, wie es dem Lehrer weiter geht.

»Nehmen wir an, daß er, nach etwa zwanzig Dienstjahren, dritter Oberlehrer wird, ein Fall, der eintreten kann, aber nicht nothwendig eintreten muß. Er erhält alsdann 700 Thaler Befoldung und hat, vorausgesetzt, daß die Bedürfnisse der Familie sich nicht vermehrt haben und keine alten Schulden vorhanden sind, nun nicht mehr so dringend nöthig, wie früher, sich um Nebenverdienst umzusehen; ohne denselben aber wird er auch als dritter Oberlehrer nicht auskommen können, sehr wahrscheinlich sogar in den früheren

beengenden Verhältnissen bleiben. Inzwischen hat er die Höhe des Mannesalters erreicht oder überschritten; es bedarf nur irgend eines Anstoßes, z. B. einer bei dem älteren Lehrer sich leicht entwickelnden Schwäche der Brust, um ihn für den Schuldienst unfähig zu machen; die der Anstalt vorgesetzten Behörden, denen dieß nicht entgeht, müssen ihn dann als einen demnächst zu Pensionirenden in Aussicht. Er selbst indessen hält sich noch für stark genug, ja er muß das Aeußerste aufbieten, um in dem gewohnten Gleise zu bleiben; denn mit der Pensionirung, gegen die er sich lange wehrt, erwartet ihn nur Schlimmeres. Endlich bricht seine Kraft auffallend zusammen, und das Unvermeidliche tritt ein: nach zurückgelegtem zwanzigsten bis fünfundzwanzigsten Dienstjahre wird er mit drei Achtel seines bisherigen Gehaltes, also mit 262½ Thalern, aus dem Schuldienste entlassen! Was bleibt dem Pensionirten übrig? Er muß entweder mit seiner Familie in das größte Elend gerathen, oder er wird der Privatwohlthätigkeit, die ihm bisher öfter rettend zur Seite gestanden hat, für den Rest seiner Tage anheimfallen. Wie edel aber auch theilnehmende Menschen sich eines verbrauchten Lehrers annehmen mögen, immer bleibt es ein trauriges Dilemma, entweder hinauszusinken in die unterste Steuerklasse, oder von Wohlthaten zu leben.

»Sind die bisher besprochenen Verhältnisse der Wahrheit gemäß — wie sie es denn sind — so leuchtet es ein, daß eine Vesserung derselben dringend noth thut, wenn anders unser Gymnasium seinen hohen Zweck in würdiger Weise erreichen soll. Die Nächste, was sich dem wohlmeinenden Herzen darbietet, wird vielleicht der Gedanke an eine Verbesserung der Lehrergehälter bis zu der Höhe des wirklichen Bedürfnisses sein, und ohne Zweifel wäre hierdurch den gerechten Klagen und der anerkannten Noth unserer Lehrer gründlich abgeholfen. Nach einer mäßigen Berechnung indessen würden zur Erzielung eines so erwünschten Ergebnisses nicht zu erschwingende Capitalien erforderlich sein. Außerdem möchte den Patronen und Behörden, denen die Aufsicht über unsere Anstalt und das Wohl derselben gesetzlich übertragen ist, es allein zusehen, eine durchgreifende Veränderung vorzunehmen. Den bestehenden Verhältnissen weit angemessener dagegen erscheint es, wenn dahin gewirkt wird, daß die pensionirten Lehrer nicht nothwendig auf die Privatwohlthätigkeit angewiesen bleiben, sondern auf eine zu begründenden

Lehrerpensions- und Wittwenstiftung des Gymnasiums in Elberfeld

einen Zuschuß erhalten, der, im besten und nicht unmöglichen Falle, nicht mehr zum Unterhalt des einzelnen in den Ruhestand gewiesenen Lehrers bei wohlhabenden Gönnern unserer Anstalt von Jahr zu Jahr, oder auf eine beschränkte Reihe von Jahren, zu collectiren, sondern auch nach dem Tode des emeritirten Kollegen der hinterbliebenen Wittve und den verwaiseten Kindern desselben eine wirksame Unterstützung gewährt.

»Aber auf welche Weise soll das erforderliche Grundcapital zu einer solchen Stiftung gewonnen werden? Für Jemanden, der die kleinen Anfänge nicht verachtet und nicht scheut, an eine gute Sache die Hand anzulegen in Gottes Namen, ist die Antwort bald gefunden. Wahre Humanität und jene aufrichtige Frömmigkeit, die in der Liebe thätig ist, senden aus unserer Stadt und unserem Thale jährlich viele Tausende von Thalern in andere Gegenden, deren Bedrängniß uns nahe gebracht wird. Schon die freigebige Hand, die für Auswärtige sich bereitwillig öffnet, ihre kleinen und großen Spenden einer Bildungsanstalt vorenthalten, die seit dem Jahre 1592, wo der Balthasar Glaube sie gründete, Tausenden von Schülern Führerin zum Rechten und Guten ge-

ren ist? Wären uns die alten Schülerlisten erhalten, wir würden in ihnen sicher ein unändliches Namensverzeichnis der ersten Familien finden, die unser Thal zum Wohlstand und zur Bedeutung erhoben haben. Aber auch unter den 1460 Schülern, welche mit dem Jahr 1813 beginnende Album des Gymnasiums bis jetzt verzeichnet enthalten, lesen wir die Namen vieler Männer, die den ererbten Wohlstand gemehrt, oder zu Wohlstand emporgeschwungen haben. Ob auch viele von jenen anderthalbtausend gymnasialschülern bereits nicht mehr unter den Lebenden wandeln, viele verschollen er jetzt unbekannt sind: immer bleibt noch eine große Anzahl von Solchen, an die unsere hoffentlich wirksame Bitte richten dürfen, dazu beizutragen, daß die Lehrers- pensions- und Wittwenstiftung des Gymnasiums zu Elberfeld ins Leben treten und damit unserm Collegium die sehr beruhigende Aussicht auf ein sorgen-eres Alter eröffnen werden könne.

»Die eingegangenen Gaben sollen in dem nächsten Programme zur Anzeige kommen. Sobald der Bestand der Stiftung gesichert ist, wird sich ein Curatorium mit Befestigung der nothwendigen Grundgesetze derselben beschäftigen und ihre Verhältnisse jährlich in dem Jahresberichte des Gymnasiums mittheilen.

»So wolle denn Gottes Segen unser Unternehmen mit Erfolg krönen und dem-ken viele und nachhaltige Theilnahme zuwenden!

»Elberfeld, den 23. December 1854.«

»Vom 17. Januar bis 27. Februar 1855 waren von 32 Personen für die neue Stiftung 3000 Thaler gezeichnet.

»Am 27. Februar wurde das Statut der Lehrerpensions-, Wittwen- und Waisens- Stiftung des Gymnasiums zu Elberfeld veröffentlicht und in demselben unter Anderem folgendes gesagt:

- »§ 1. Die Stiftung hat sich einen vierfachen Zweck vorgesetzt. Sie will
1. solchen emeritirten Lehrern des Gymnasiums, deren Einkommen, einschließlich der gesetzlichen Pension, zu ihrer und ihrer Familie Unterhaltung unzulänglich ist, durch eine Pensionserhöhung eine ausreichende Unterstützung gewähren,
 2. den zurückgebliebenen, nach gesetzlicher Vorschrift in eine Wittwencasse eingekauften dürftigen Wittwen definitiv angestellter gewesener Lehrer, sowie
 3. den Waisen derselben durch einen Zuschuß zu Hülfe kommen,
 4. auch nicht pensionsberechtigten emeritirten Lehrern eine Unterstützung zuwenden.

»§ 3. Die Stiftung ist eine reine Wohlthätigkeitsanstalt, deren Erhaltung eben-wohl der christlichen Liebe von Gönnern, insonderheit von ehemaligen Schülern des Gymnasiums wird anheimgestellt werden müssen, wie ihre Gründung nur durch die- möglich geworden ist. Die Stiftung beruht also durchaus auf dem Grundsatz ge- gesellschaftlicher Freiwilligkeit, welcher sie das aus freien Gaben gesammelte Stammcapital dankt.

»§ 4. Das Stiftungscapital vermehrt sich durch Capitalisirung der Zinsen und durch fernere Liebesgaben. So lange dasselbe die Höhe von 10,000 Thlr. nicht erreicht, müssen die gesammten Zinsen zum Capital geschlagen werden. Wenn das Stif- tungsvermögen bis zu 10,000 Thlr. angewachsen ist, darf die Hälfte, wenn dasselbe 20,000 Thlr. beträgt, dürfen zwei Drittel der Zinsen zu Stiftungszwecken verwendet werden. Der übrige Theil der Zinsen, sowie dasjenige, was zu Stiftungszwecken nicht verwendetlich ist, muß dagegen capitalisirt werden. Sobald das Vermögen 20,000 Thlr. und mehr beträgt, darf über die Gesamtzinsen zu stiftungsmäßigen Unterstützungen verfügt werden. Soweit eine solche Verwendung die Zinsen nicht erschöpft, sind die- den auch ferner dem Capital zuzuschlagen. Wenn die nicht zur Verwendung gelangende

Summe jedoch die Hälfte des Gesamtbetrags der Zinsen übersteigt, so soll es dem Verwaltungsrath freistehen, den Ueberschuß nach seinem Ermessen zu Gratificationen, Gehaltszulagen und Mietbentschädigungen für die im Amt stehenden Lehrer zu verwenden.

§ 7. Eine Unterstützung aus dem Fond kann nur dann gewährt werden, wenn das Einkommen des zu Unterstützenden aus Pension, Privatvermögen oder andern regelmäßigen Einkünften ein gewisses Maß nicht übersteigt. Dieses Maß wird 1. für einen unverheiratheten Lehrer, welcher weniger als 450 Thlr. Gehalt bezog, auf die Höhe dieses Gehaltes, bei einem höheren Gehalte auf 450 Thlr. jährlich; 2. bei einem verheiratheten Lehrer, welcher bis 600 Thlr. Gehalt bezog, auf die Höhe dieses Gehaltes, bei einem höheren Gehalte auf 700 Thlr. jährlich; 3. für den Director, bei einem Gehalte von 1200 Thlr. oder mehr auf 800 Thlr. jährlich festgestellt.

§ 8. Wird das im § 7 genannte Maß nicht erreicht, so kann 1. dem emeritirten Lehrer eine Unterstützung bis zur vollen Ergänzung desselben gewährt werden. Den emeritirten nicht pensionsberechtigten Lehrer oder dessen Wittve kann jedoch in keinem Falle mehr als 200 Thlr. jährlich erhalten; 2. Wittwen und Waisen eines definitiv angestellt gewesenen Lehrers treten in dessen Pensionsrechte. »Jedoch darf die Wittve keinenfalls mehr als 150 Thlr. jährlich und, sofern Kinder unter 18 Jahren vorhanden sind, außerdem für drei der letzteren je 50 Thlr. jährlich, erhalten.« 3. »Bedürftige vater- und mutterlose Waisen definitiv angestellter Lehrer können eine Unterstützung in dem Betrag erhalten, welchen der Vater nach der Höhe seines letzten Gehaltes hätte empfangen können. Jedoch darf die Unterstützung nicht mehr als 50 Thlr. für jedes einzelne Kind betragen und währt nur bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre.«

§ 11. Die Unterstützung hört auf beim Aufhören der oben bestimmten Bedingungen. »Außerdem soll der Verwaltungsrath berechtigt sein, solchen Unterstützten, welche ein anstößiges Leben führen, die Unterstützung nach seinem Ermessen zu entziehen.«

§ 14. Die Wirksamkeit des Verwaltungsrathes begreift auch, daß »seine Mitglieder nach Kräften bemüht sind, die Vermehrung des Vermögens durch Einzahlung von Liebesgaben zu fördern.«

§ 15. Da die ganze Stiftung, zunächst in ihrem Stammcapitale, von Bürger Elberfelds gegründet und für die Lehrer des Gymnasiums, einer vorwiegend städtischen Bildungsanstalt, ausschließlich bestimmt ist, so wird dem jedesmaligen Oberbürgermeister das Aufsichtsrecht auch über diese Stiftung übertragen.

§ 17. Erst wenn das Stiftungsvermögen auf 20,000 Thlr. gebracht sein wird, darf seitens des Verwaltungsrathes bei der Aufsichtsbehörde auf Revision des Statuts angetragen werden. Allein auch durch eine Revision darf nie das Princip der Stiftung alterirt oder diese ihrer ursprünglichen Bestimmung entfremdet werden. Eine Veränderung des Statuts kann nur stattfinden, wenn der Verwaltungsrath, die Aufsichtsbehörde und das l. Provinzialschulcollegium ihre vollkommene Uebereinstimmung mit der vorgeschlagenen Veränderung erklärt haben.

§ 18. Wie die Stiftung ein Segen sein wird für alternde Lehrer, dürftige Wittven und verlassene Waisen, so wird sie auch der Stadt und insonderheit der Jugend denselben zum dauernden fortgehenden Segen reichen, indem in ihr ein mächtiges Mündel ruht, anerkannt tüchtige Lehrer der Anstalt zuzuführen und ihr zu erhalten. — Den reichen Spender aber aller guten und vollkommenen Gaben wolle der Stiftung noch viele Freunde erwecken, die da wünschen, daß ihre Söhne in der Furcht Gottes und guter Schulzucht herangebildet werden zu würdigen Gliedern der Stadtgemeinde.

„Der provisorische Verwaltungsrath. gez. Bouterwel (d. J. Gymnasialdirector.)

J. H. Wülfing A. de Weerth. Clausen (Prof. Dr. Oberlehrer). L. Fromme.«

Im Großherzogthum Hessen sind die Gymnasiallehrer als Staatsbeamte, Dank dem Edict vom 19. April 1820, bereits in solche Pensionsberechtigungen gesetzt, daß sie im Alter vor dem Darben gesichert, nicht von Privatwohlthätigkeit abhängig sind. Jeder Staatsdiener behält nämlich, wenn er in den ersten zehn Dienstjahren in den Ruhestand versetzt wird, sieben Zehntel, in den zweiten zehn Jahren acht Zehntel, bei späterer, jedoch vor fünfzig Dienstjahren eintretender Pensionirung neun Zehntel seiner Besoldung und nach dem fünfzigsten Dienstjahre sein volles Gehalt. Nach vierzigjährigem Dienstatler oder nach zurückgelegten siebenzig Lebensjahren kann er mit jenem Gehaltsanspruch sein Amt niederlegen. (N. S. Z.)

— An der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin sind unter der interimistischen Directoratsverwaltung durch Prof. Dr. Emsmann die einleitenden Schritte zur Gründung einer Lehrer-Wittwencasse geschehen, deren Statuten jetzt der betreffenden Behörde zur Bestätigung vorliegen. Sie sind denen der Wittwencasse für die Lehrer des Stettiner Gymnasiums, welche jetzt seit circa fünfzig Jahren besteht, und bereits ein namhaftes Capital besitzt, nachgebildet. Nach erfolgter definitiver Einrichtung werden wir diese Statuten in diesen Blättern mittheilen, da sie ohne Veränderung auch an andern Orten — möchten es recht viele sein! — benutzt werden können.

Duisburg. Am Gymnasium und der Realschule zu Duisburg sind in diesem Jahr mit Genehmigung des Provinzialschulcollegii die bisher üblichen öffentlichen Examina ausgefallen, weil sich zu geringe Theilnahme des Publicums zeigte. — Verlohnt es sich nicht, noch einmal zu vergleichen, was die Päd. Rev. über diese Sache beibringt hat?

Hannover. [Rundschreiben an die Lehrercollegien der höheren Schulanstalten des Königreichs.] Wir haben schon mehrfach Veranlassung gehabt, dahin zu wirken, daß Lehrer, welche längere Zeit hindurch auf der Stufe der unteren und mittleren Classen unterrichtet und denselben Cursus in den Elementen der Sprachen und Wissenschaften durchgemacht haben, zu ihrer Aufmunterung und Weiterbildung Gelegenheit erhalten, auch auf einer höheren Stufe des Unterrichts sich zu versuchen. Dieses kann in der Regel aber nur dadurch möglich gemacht werden, daß der eine oder andere der oberen Lehrer dem jüngeren Collegien für einige Zeit eine seiner Sectionen abtritt und dafür eine andere, vielleicht auf einer unteren Stufe, übernimmt. Diese Maßregel wünschen Wir allen höheren Unterrichtsanstalten um so angelegentlicher zu empfehlen, als die Erfahrung immer entschiedener gezeigt hat, daß das Aufsteigen der Lehrer in ihrer Wirksamkeit, bei der eigenthümlichen Lage des höheren Schulwesens, in der Regel nur langsam von statten geht. Durch die empfohlene Maßregel wird nicht nur dem einzelnen Lehrer, welcher z. B. Gelegenheit bekommt, einen classischen Schriftsteller zu erklären, anstatt zum zehnten Male den Cursus der Formenlehre durchzumachen, eine Wohlthat erzeigt, sondern auch der ältere Lehrer, der einmal wieder in den Elementen unterrichten muß, wird seinen Sinn für dasjenige auffrischen, was auch auf den oberen Stufen als das Wesentliche festgehalten werden muß, und so wird die ganze Anstalt durch die Förderung zweier Lehrer einen Gewinn haben. Es versteht sich dabei von selbst, daß der auf einer höheren Stufe zeitweilig zu verwendende Lehrer durch seinen wissenschaftlichen und praktischen Standpunct seiner Aufgabe gewachsen sein muß.

In ähnlicher Weise, wie bei dem Sprachunterrichte, kann auch von Zeit zu Zeit ein Wechsel zwischen den Lehrern der Mathematik und der Naturwissenschaften und auf dem Gebiete der Geschichte und Geographie stattfinden, und ebenso dehnen Wir unsere Zumuthung auch auf die Lehrer der humanistischen und der Realclassen aus und wünschen recht dringend, wie Wir es schon mehrfach bei einzelnen Veranlassungen ausge-

prochen haben, daß auch die Lehrer dieser beiden Hauptabtheilungen mitunter in einen Tausch ihrer Sectionen eingehehen mögen, da, wo es sich der Sache und der persönlichen Befähigung nach als ausführbar zeigen wird.

Wir hegen das Vertrauen, daß die Lehrercollegien der Unserer Oberleitung anvertrauten Anstalten sich in solchem Maße als ein Ganzes, als eine engverbundene Körperschaft ansehen, deren Mitglieder zu jeder gegenseitigen Unterstützung, welche dem Einzelnen und dem Ganzen förderlich sein kann, verpflichtet sind, daß sie den Sinn und Zweck Unserer obigen Verfügung recht erkennen und dieselbe gern zur Ausführung bringen werden. Es braucht dabei kaum daran erinnert zu werden, daß überhaupt kein Lehrer ein absolutes Recht auf eine bestimmte Section in Anspruch nehmen kann, sondern verpflichtet ist, da einzugreifen, wo ihm eine seinen Kräften und Leistungen angemessene Wirksamkeit angewiesen wird. Wir sehen daher der Berücksichtigung Unseres Wunsches bei der künftigen Vorlegung der Sectionspläne mit Zuversicht entgegen.

Hannover, den 24. September 1855.

Königliches Oberschulcollegium.

Kohlrausch.

— [Das höhere Schulwesen] des Königreichs Hannover seit seiner Organisation im Jahre 1830. Dieß ist der Titel einer Denkschrift des Oberschulrath Kohlrausch, die in der hannoverschen Zeitung, auch in einem besondern Abdruck, Hannover 1855, erschienen, und auf die wir noch zurückkommen.

— Hannover. Die Stadtschule. Dir. Dr. Köhlke. Progr. 1855. Abb. des Dir.: Schule und Haus.

Mecklenburg. Ein Beitrag zur Geschichte des Friedländischen Gymnasiums. Von E. Dietrich. Neubrandenburg 1855. Brändlow. Dieß Programm ist für die Schulgeschichte von Interesse. Da es indessen, so zu sagen, zum Theil unter die Apokryphen der Schulgeschichte gehört, glauben wir es hier mit dieser Notiz bescheiden lassen zu sollen, durch welche wir wenigstens auf dasselbe aufmerksam gemacht haben.

Sachsen-Weimar. Weimar, Gymn. Progr. Abb. Von Prof. Dr. Zeiß: Ueber die Erforschung der Geseze des Menschenlebens.

Sachsen-Meinungen. Saalfeld. Realschule. Dir. Richter. Progr. 1855. Abb. von R. Hunger: Die Methode der Projectionen. Enthält, außer dem Allgemeinen über die Theorie der Projectionen, eine Anwendung derselben auf die Ellipse als Kreisprojection, wie sie sehr wohl auch in der h. V. mit den Primanern behandelt werden kann.

Großh. Hessen. Worms. Gymn. Dir. Dr. Wiegand. Abb. vom Dir.: Symbolæ criticæ ad epistolarum quæ Platoni vulgo tribuuntur secundam.

Mainz. Gymn. Dir. Dr. Grieser. Abb. von F. Schöller: C. Julii Cæsaris vita et observationes criticæ in aliquot loca libri VII commentar. de bell. gall.

— Aus den Schulnachrichten theilen wir den Stundenplan mit und das Verzeichniß der in der dritten, zweiten und ersten Classe behandelten Lehrgegenstände.

Stundenplan.

Glasſe.	Religion.	Latiniſch.	Griechiſch.	Hebräiſch.	Deutſch.	Franzöſiſch.	Italieniſch.	Engliſch.	Gefchichte.	Geographie.	Mathematik.	Naturkunde.	Zeichnen.	Schönſchreiben.	Singen.	Turnen.	Summe der obligatoriſchen Lehrſtunden.
VIII.	2	10	—	—	2	4	—	—	2	2	4	—	—	3	1	2	33
VII.	2	10	—	—	3	4	—	—	2	2	4	—	—	3	1	2	33
VI.	2	8	3	—	3	3	—	—	2	2	3	—	2	2	1	2	33
V.	2	8	4	—	3	3	—	(2)	2	2	3	2	2	—	1	2	34
IV.	2	8	4	—	3	3	—	(2)	2	2	4	2	2	—	1	2	35
III.	2	7	5	—	3	3	—	(2)	3	—	4	2	2	—	1	2	34
II.	2	7	5	2	3	3	(1)	(2)	2	—	4	2	2	—	1	(2)	33
I.	2	7	5	2	3	3	(1)	(2)	3	—	4	2	—	—	1	(2)	32

Die eingeklammerten Stunden ſind facultativ.

Dritte Claſſe. Claſſenführer: Herr Klein.

Prüfung: Freitag den 10. Auguſt von 3 bis 6 Uhr.

I. Religionſlehre (2 Stunden wöchentlich). 1. Katholiſche (mit der II. Claſſe) bei Herrn Euler. Die katholiſche Sittenlehre. Nach dem Handbuche von Martin. 2. Evangeliſche (mit der I. und II. Claſſe) bei Herrn Konweiler. a. Die Sittenlehre nach Palmer's größerm Lehrbuche. b. Kirchengefchichte. Die zwei erſten Perioden nach demſelben Lehrbuche. 3. Iſraelitiſche (mit der I. und II. Claſſe) bei Herrn Dr. Cahn. Sprüche der Väter wurden überſetzt und erklärt; ferner ausgewählte Pſalmen und Aufſätze ausgearbeitet über die wichtigſten Glaubens- und Pflichtenlehren.

II. Lateiniſche Sprache (7 St.) bei dem Claſſenführer. 1. Sall. Jug. vollſt. wurde im Sommerſemester in lateiniſcher Sprache erklärt. 2. Cic. orat. in Catil. II., III., IV., pro Arch. p., pro Rosc. Am. (nicht vollendet); privatim Cic. in Catil. I. 3. Virg. Aen. I. und II. vollſt. 4. Grammatik nach Zumpt: Syntaxis nomin. und casuum; aus der Etymologie Mehreres repetirt; in der Metrik die daktyliſchen Verſe. 5. Aufgaben, Compositionen, Extemporalien, metriſche Uebungen.

III. Griechiſche Sprache (5 St.) bei demſelben. 1. Herodot nach Jacobſ' Antika: Nr. XXXI, XXXIV—XXXVII; ohne Vorbereitung XXXII und XXXIII. 2. Xenoph. Hellen., nach demſelben Handbuche Nr. XIV—XVII. 3. Ohne Vorbereitung Plutarch nach demſelben Handbuche Nr. I, II, III und IV. 4. Hom. Il. I—III, VI, v. 72—ſin, VII, VIII; ohne Vorbereitung IV vollſt., V theilweiſe. 5. Grammatik nach Krüger: Syntax bis zum Verbum; Vieles in der Etymologie wiederholt.

IV. Deutſche Sprache (3 St.) bei Herrn Gredt. 1. Poetik, Rhetorik (angeſungen) und Lectüre, mit Hülfe des vierten Sprach- und Lesebuchs von Heinriſch und Ludwig. 2. Schriftliche Ausarbeitungen. 3. Uebungen im mündlichen Vortrage.

V. Franzöſiſche Sprache (3 St.) bei Herrn Dr. Albrecht. 1. Voyage a Dieppe, Comédie en trois actes par Walfard et Fulgence. 2. Roſſi und Laplace (Ausgabe von Schilling), Narrations und Tableaux, die zehn erſten Stücke. 3. Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche (Abn's Uebungsbuch). 4. Aufſätze.

VI. Engliſche Sprache (2 St.) bei Herrn Simon: 1. Waſhington Irving: Columbus, Chap. V—VIII. 2. Schriftliche Aufgaben.

VII. Geſchichte (3 St.) bei Herrn Dr. Henneſ. Deutſche Geſchichte, mit ſpecieller Beziehung auf das Erzſtift Mainz, bis zur Zeit Kaiſer Karls IV.

VIII. Mathematik (4 St.) bei Herrn Kiefer. 1. Arithmetik: Gleichungen des zweiten Grades mit einer Unbekannten; die Logarithmen; Rechnungen aus dem Geschäftsleben. 2. Geometrie: Die Kreislehre. Umpfenbach V. und VI. Buch. Geometrische Analysis.

IX. Naturlehre (2 St.) bei Herrn Reid. Kennzeichenlehre der Mineralien und Kristallographie nach vorgelegten Modellen; specielle Betrachtung der Mineralien nach Kurnrohr's Naturgeschichte. [In IV ist Chemie gelehrt worden.]

X. Zeichnen (2 St. mit der II. Classe) bei Herrn Lindenschmit.

XI. Gesang bei Herrn Hom.

XII. Turnen (2 St.) bei Herrn Bey.

Dritte Classe. Classenführer: Herr Dr. Beder.

Prüfung: Samstag den 11. August von 9 bis 12 Uhr.

I. Religionslehre (2 Stunden wöchentlich). 1. Katholische (mit der III. Classe) bei Herrn Euler. Siehe III. Classe. 2. Evangelische (mit der III. und I. Classe) bei Herrn Pfarrer Konweiler. Siehe III. Classe. 3. Israelitische (mit der III. und I. Classe) bei Herrn Rabbiner Dr. Gahn. Siehe III. Classe.

II. Lateinische Sprache (7 St.) bei dem Classenführer. 1. Grammatik nach Zumpt: *Syntaxis ornata*. 2. Metrik: die lyrischen Versmaße in den Oden und Epoden des Horaz. 3. Livius: *Præfat.* und *Lib. II.*; von *Lib. I.* Mehreres ohne Vorbereitung. 4. Cicero: *De imp. Pomp.*, *pro Q. Ligar.*, *pro Reg. Deiot.* 5. Horatius: Oden und Epoden mit Auswahl; sie wurden zugleich größtentheils memorirt. 6. Exercitien als häusliche Aufgaben, Extemporalien in der Classe, Compositionen und freie Aufsätze zu Hause und in der Classe.

III. Griechische Sprache (5 St.) bei demselben. 1. Grammatik nach Buttmann: *Die Syntax vom Verbum*. 2. Metrik: die Versmaße des tragischen Dialogs. 3. Jacob's *Attika*: die Auszüge aus a. Thucydides, b. Demosthenes, c. Isokrates. 4. Homer: *Ilias*, *Lib. XI., XII., XIV., XV.* und Anderes extemporirt. 5. Sophokles: *Philoktet*.

IV. Hebräische Sprache (2 St.) bei Herrn Dr. Noire. 1. Grammatik nach Gesenius. Die Formenlehre, Wohlautsregeln, das regelmäßige und unregelmäßige Verbum, Pronomina, das Nomen. 2. Uebersetzungen nach Gesenius *Lesebuch*, *Genesis cap. I—III. incl.*, *Geschichte des Simson*, *Judic. cap. 13—15 incl.*

V. Deutsche Sprache (3 St.) bei Herrn Dr. Pennes. Litteraturgeschichte, von Anfang des sechzehnten Jahrhunderts bis Goethe und Schiller; Wiederholung des Früheren. Poetik. Aufsätze. Uebungen im mündlichen Vortrage.

VI. Französische Sprache (3 St.) bei Herrn Schilling. 1. Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Französische. Stücke aus Hüfners Sammlung, *Th. II., S. 8—16, 40—46*. 2. Uebersetzungen aus dem Französischen in das Deutsche. Stücke aus Noël, *Leçons de Littérature*, *S. 33—45, 48—59*. 3. *Rhétorique française par Domaire*, wurde gelernt und französisch vorgetragen. 4. Mündliche Vorträge. 5. Schriftliche Aufgaben.

VII. Italienische Sprache (1 St.) bei demselben. 1. Grammatik von Boggani, *Section 1—18* mit den dazu gehörenden Uebungen. 2. Tasso, *La Gerusalemme liberata*, erster Gesang, *Stanze 1—9* mit den nöthigen Erläuterungen.

VIII. Englische Sprache (2 St. mit der I. Classe vereinigt) bei Herrn Simon. 1. *Shakespeare: Julius Cäsar*. 2. *Washington Irving: The Sketch Book*, mit Auswahl. 3. Schriftliche Aufgaben.

IX. Geschichte (2 St.) bei Herrn Dr. Hennes. Allgemeine, vorzüglich deutsche Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte der Heimat; vom vierzehnten bis zum siebzehnten Jahrhundert.

X. Mathematik (4 St.) bei dem Director. 1. Arithmetik: Zinseszinsrechnungen; fortgesetzte Uebungen im Auflösen der Gleichungen des zweiten Grades. 2. Geometrie: Stereometrie.

XI. Naturwissenschaft (2 St.) bei Herrn Kiefer. Die Lehre vom Lichte und von der Wärme.

XII. Zeichnen (2 St.) bei Herrn Lindenschmit.

XIII. Gesang bei Herrn Hom.

XIV. Turnen (2 St. mit der 1. Classe vereinigt) bei Herrn Bey

Erste Classe. Classenführer: Herr Klein.

I. Religionslehre (2 Stunden wöchentlich). 1. Katholische bei Herrn Euler: Apologetik oder wissenschaftlicher Nachweis der Göttlichkeit des Christenthums. 2. Evangelische (mit der II. und III. Classe) bei Herrn Pfarrer Nonweiler. Siehe III. Classe. 3. Israelitische (mit der II. und III. Classe) bei Herrn Dr. Gahn. Siehe III. Classe.

II. Lateinische Sprache (7 St.). a. Bei dem Classenführer (5 St.). 1. Tacit. ann. I, 1—16, 31—39.; II, 1—60, wurde in lateinischer Sprache erklärt; ohne Vorbereitung III, 1—40. 2. Horat. sat. I. mit nöthiger Auswahl; epist. I. vollst. 3. Plaut. Capt. vollständig; die Versmaße desselben. 4. Aufgaben, Extemporalien, Aufsätze. b. Bei Herrn Gredy (2 St.). Cicer. Cato major und Laelius.

III. Griechische Sprache (5 St.) bei Herrn Dr. Becker. 1. Sophokles: Oed. Col. und Aias. — Chormetrik. 2. Nach Jacobs' Sokrates: a. Platon: Criton, Apol. Socrat., Phaedon und Laches. b. Xenophon: Memorab. Socrat. c. Plutarch: Opp. Mor., ohne Vorbereitung.

IV. Deutsche Sprache (3 St.) bei Herrn Dr. Hennes. 1. Ueberblick der Literaturgeschichte. 2. Aufsätze. 3. Uebungen im mündlichen Vortrage.

V. Französische Sprache (3 St.) bei Herrn Schilling. 1. Uebersetzungen in das Französische nach Hüfners Sammlung, Th. II. S. 200—207, 212—224. 2. Uebersetzungen aus dem Französischen: Britannicus, Tragédie de J. Racine, mit Erläuterungen. 3. Mündliche Vorträge von Stücken aus *Novél, Leçons de Littérature*, S. 146, 148, 149, 162, 200, 201. 4. Schriftliche Aufgaben.

VI. Hebräische Sprache (2 St.) bei Herrn Dr. Keller. 1. Grammatik. Wiederholung und Bervollständigung der Formenlehre; die wichtigsten Regeln der Syntax. 2. I. Kön. V, 9—14; III, 16—28; I. Kön. X.; Ps. 8, 19, 29, 72, 104, 128, 137, 139; I. Mos. 39; I. Mos. 40; I. Mos. 41; I. Mos. 42 nach Gesenius hebr. Lesebuch.

VII. Italienische Sprache (1 St.) bei Herrn Schilling. 1. Tasso, *Gerusalemme liberata*, erster Gesang: Stanze 16—90; zweiter Gesang: 1—13. Mit grammatischen Erläuterungen. 2. Grammatik von Vergani, 17. und 20. Section mit den dazu gehörenden Uebungen. 3. Schriftliche Uebersetzungen aus dem Italienischen.

VIII. Englische Sprache (2 St. mit der II. Classe vereinigt) bei Herrn Simon. Siehe II. Classe.

IX. Geschichte (3 St.) bei Herrn Dr. Hennes. Allgemeine, insbesondere deutsche Geschichte; vom westphälischen Frieden bis zur deutschen Bundesacte.

X. Mathematik (4 St.) bei dem Director. 1. Arithmetik: Complexionslehre und binomischer Lehrsatz; Wahrscheinlichkeitsrechnung. 2. Geometrie: Kreisfunctionen und ebene Trigonometrie, nach eigenem Lehrbuche. 3. Wiederholung des Früheren.

XI Naturlehre (2 St.) bei Herrn Kiefer. 1. Physik der Erde: Geologie und Hydrographie. 2. Meteorologie.

XII. Gesang bei Herrn Hom.

XIII. Turnen (2 St. mit der II. Classe vereinigt) bei Herrn Bey.

Baden. Ettenheim. H. B. Director Prof. Gruber. Abb. von J. Schilld- knecht: Skizze aus der Flora von Ettenheim. — Fünf Classen mit resp. 38, 55, 48, 14, 8 Schülern.

In dem vorjährigen Programm: Aus einer Schulrede des Directors:

— — Jeder Mensch hat in einer bestimmten Sphäre, in einem bestimmten Kreise zu leben und zu wirken, und die segensvolle Thätigkeit in diesem Wirkungskreise ist sein Beruf. Mögen auch die Wirkungskreise der einzelnen Menschen noch so verschieden sein, so können wir doch drei Hauptwirkungskreise und daher auch drei Hauptberufsarten unterscheiden. Erstens den Beruf der vorzugsweise körperlich arbeitenden Classe, den wir auch den Wirkungskreis des niederen Bürgerstandes nennen können; zweitens den Beruf der Classe, welche nicht allein körperlich, sondern auch geistig arbeitet, oder nur geistig arbeitet, aber die körperliche Arbeit Anderer leitet und anordnet, und welche wir den Wirkungskreis des höhern Bürgerstandes, oder den aus Kaufleuten, Fabrikanten und Gewerbetreibenden bestehenden Mittelstand nennen können; drittens den Beruf der nur geistig arbeitenden Classe, zu welcher die Gelehrten und die Mehrzahl der Beamten gehören. Das Leben gibt Zeugniß von dem Dasein dieser drei Berufsarten. Soll daher die Schule für das Leben bilden, so muß jeder Berufsart eine Schulgattung entsprechen. Wir haben denn auch wirklich für die drei Hauptberufsarten die drei Schulabtheilungen: Volksschule, höhere Bürgerschule und Gelehrentenschule (Gymnasium, Lyceum), und es wird jede dieser Schulgattungen in dem Grade segensreich wirken, als sie für den künftigen Beruf ihrer Zöglinge die rechte Vorbereitung gibt.

Soll nun nicht eine kleinere oder größere Anzahl Individuen ohne die rechte Vorbereitung ihren Beruf antreten, so muß bei der Erziehung die künftige Stellung des Zöglings berücksichtigt werden. Die höhere Bürgerschule ist mit ihrer Thätigkeit auf die Bildung des Mittel- oder höhern Bürgerstandes angewiesen, und hat ihren Zöglingen den Grad geistiger Ausbildung zu gewähren und sie mit dem Maße von Kenntnissen auszurüsten, daß dieselben dereinst im Leben eine ehrenhafte Stellung einnehmen und ihrem Berufe in jeder Hinsicht genügen können. Es läßt sich nun mit Sicherheit aussprechen, daß die Vernachlässigung der Bildung des Mittel- oder höhern Bürgerstandes von den nachtheiligsten Folgen für die bürgerliche Gesellschaft begleitet sein würde; denn die nur körperlich arbeitende Classe ist nicht nur in ihren Nahrungsquellen vielfach abhängig von den ökonomisch und geistig Begüterteren, sondern nimmt sich in der Regel auch hier Muster und Vorbild für die eigene moralische Haltung im Leben.

Mögen wir die gesellschaftlichen Zustände und Verhältnisse des Mittelalters mit noch so viel Wohlgefallen betrachten, wir werden dennoch nicht im Stande sein, zu denselben zurückzukehren. Deswegen ist es nothwendig, die Aufgabe der heutigen Zeit zu begreifen, und ihr Genüge zu leisten. Unsere Zeit verlangt dringend Berufsschulen, welche sich nicht auf einseitige Uebermittlung von Kenntnissen beschränken, sondern welche ihre Aufgabe darin setzen, ihre Zöglinge für ein segensvolles Wirken in einem bestimmten Lebenskreise zu befähigen. Es müssen daher unsere heutigen Lehranstalten Erziehungsanstalten im vollen Sinne des Wortes werden. Nicht fehlen soll es künftighin unsern Schülern an einem tüchtigen und festen Wissen und an der für ihre künftige Stellung nothwendigen geistigen Fertigkeit und Gewandtheit; aber wir können

nur in dem selbstthätigen Erarbeiten dieser Kenntnisse eine Entwicklung des Erkenntnißvermögens und somit eine sich vollziehende Bildung erblicken, und verlangen volle Klarheit in dem Verständnisse und Sicherheit in der Beherrschung des Inhaltes. Wir wollen ferner Gefühl und Willen unserer Zöglinge bilden; denn wir sind der Ansicht, daß aller Unterricht, ja das ganze Schulleben den moralischen und religiösen Unterricht unterstützen, ja ihm die Grundlage geben muß. Der Geist der Sitte und der Zucht muß als edelste Frucht aus der Beschäftigung mit den Wissenschaften hervorgehen, und die religiös sittliche Gesinnung muß das Resultat jedes wahrhaft bildenden Unterrichtes sein.

Sowie aber der Mensch im Allgemeinen nur durch Erziehung und Unterricht der menschlichen Natur gewonnen und über das thierische Leben erhoben werden kann, so ist selbst das sittliche Urtheil ein theils nach den religiösen Anschauungen, den Sitten und Ansichten der Nation, der wir angehören, theils nach unserer eigenen Erziehung und Denkweise sehr verschieden gestalteter Spiegel. Der Europäer hat eine sittliche Scheu vor Dingen, die der Afrikaner vollführt, als hätte er das größte Recht dazu. Während bei uns der wahrhaft Gebildete sich Vorwürfe darüber macht, wenn er sich in der Aufregung eines rauhen Wortes bedient hat, läßt bei den Türken der Pascha nach Gutmüthen lachen, peitschen und martern, und legt sich Abends ohne alle Gewissensbisse unter den frommsten Gebeten an Allah ruhig und zufrieden zu Bette. Ja selbst in unserm lieben Deutschland zeigt sich der Spiegel des sittlichen Urtheiles je nach der erhaltenen Erziehung bei den Einen sehr fein geschliffen, bei den Andern grob oder gar nicht, und wieder bei Andern so bearbeitet, daß er gewisse Thaten und Bilder nur reflectirt, wenn es das eigene Interesse erheischt. Wie manche Menschen tragen alle Prätensionen der Bildung vor sich her, ohne jenes uneigennützig Wohlwollen für ihre Mitmenschen zu empfinden, das doch zu den wesentlichen Merkmalen wahrer Bildung gehört! Wie manche Menschen thun sich nicht wenig auf ihre Frömmigkeit zugute, und stehen doch selbst im Momente ihres eifrigsten Gebetes nur als Heuchler vor Gott da, weil ihnen die Liebe zu ihren Mitmenschen fehlt und sie ganz vergessen zu haben scheinen, daß es in der Bibel heißt: »Wer sagt, er liebe Gott, und hasset seinen Bruder, der ist ein Lügner!«

Wir sehen daraus, der Begriff Bildung ist sehr vieldeutig, und es finden dabei große Täuschungen statt, die von der individuellen Auffassungsweise herrühren; und doch gibt es nur eine wahre Bildung. Wahre Bildung hat nur der, der seinen göttlichen Beruf erkannt hat und ihn nach Kräften zu erfüllen strebt. Sie ist nicht allein an dem klaren und geschärfsten Verstande, an dem Reichthume allgemeiner oder specieller Kenntnisse, sondern ganz besonders auch an dem religiös sittlichen Ernste, an der ruhigen Besonnenheit und Mäßigung, und zugleich auch an der hohen Begeisterung und Empfänglichkeit für alles Schöne, Große und Erhabene zu erkennen. Der wahrhaft Gebildete muß als Gemeinde- und Staatsbürger, als Mitglied einer Kirche, sowie als Vorsteher eines Hauswesens mit der höchsten Gewissenhaftigkeit alle seine Pflichten erfüllen, und es muß das Herz bei dieser Pflichterfüllung theilhaftig sein. Diese Bildung zu geben für den künftigen Lebenskreis, ist Sache der Berufsschulen.

Man könnte nun einwenden, daß ja alle Menschen dieselbe Bestimmung und insofern auch gleichen Beruf haben; wer aber als weitere Folgerung alle Bildungsunterschiede verwischen wollte, der müßte entweder einen schnellen Uebergang zur intellektuellen und sittlichen Rohheit, zur Begriffsverwirrung und zur Gemeinheit der Gesinnung herbeiführen, oder aber dem Chinesenthum zusteuern wollen. Der Techniker, Baumeister, Zimmer-, Maurermeister, Mechaniker, der Bergbeamte, Landwirth, der Kaufmann und alle diejenigen, für welche die höhere Bürgerschule Vorbildungsschule sein soll,

brauchen zu ihrer künftigen Lebensstellung eine bestimmte Summe von Kenntnissen, die das nothwendige Maß des nur körperlich Arbeitenden weit übersteigt. Sollen nun aber Geist und Gemüth nicht aus dem Gleichgewichte kommen, durch das die geistige Gesundheit des Menschen bedingt ist, so muß neben der Bildung des Erkenntnißvermögens die Bildung des Gefühls und Willens einhergehen, und es muß die Gewöhnung an Pflichttreue und Heilighaltung des Gesetzes, die Bildung des Rechts- und Gemeinfinnes, die feste Prägung des Charakters die angelegentlichste Sorge der Schule sein. So wie eine Naturanlage völlig vernachlässigt oder herrlich entwickelt werden kann, so kann auch ein Mensch in seine Lebensstellung unvorbereitet, geistig und sittlich verwildert, oder vermöge seiner erhaltenen Erziehung zu den schönsten Hoffnungen berechtigt eintreten. Nur der Mensch ist glücklich, dessen Geschäft auch sein Beruf ist. So weit es von uns abhängt, wollen wir mitwirken, daß unseren Zöglingen der künftige Beruf ein Gottesberuf sei; wir werden nach Kräften thätig sein, damit unsere Zöglinge nicht nur die Befähigung gewinnen, eine gesicherte, sondern auch eine ehrenhafte Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft einzunehmen. — — —

Man n n h e i m. S. B. Dir. Prof. Schrö d e r. Aus der Uebersicht der in den drei obern Classen absolvirten Lehrgegenstände:

I. Religionsunterricht.

A. Für die evangelischen Schüler.

IV., V. und VI. Classe. Stadtpfarrer Schellenberg. Wöchentlich 2 Stunden.

In der Glaubenslehre wurde nach dem Katechismus Hauptstück 3 und 4, die Lehre vom Menschen, von der Sünde und der Erlösung, mit Erlernung der betreffenden Schriftstellen durchgenommen.

In der Kirchengeschichte: Die Reformation bis auf unsere Zeit, nach Leo gefaßte Geschichte der christlichen Religion und Kirche.

B. Für die katholischen Schüler.

(IV., V. und VI. Classe). Kaplan Koch. Wöchentlich 2 Stunden.

a. IV. Classe. Katechismus: Die Sittenlehre.

β. V. und VI. Classe. Kirchengeschichte: Aus der Kirchengeschichte von Herr die drei ersten Zeiträume.

C. Für die israelitischen Schüler.

Obere Abtheilung. Dr. Wolff. Wöchentlich 1 Stunde.

1. Ueber das Wesen des Gebetes und seine wirkende Kraft.
2. Ueber Buße und Erlösung.
3. Erklärt und auswendig gelernt wurden die Lieder No. 212, 218, 294 und 297 aus Jochson's Gesangbuch.
4. Bibelgeschichte von der Theilung des Reiches bis zur Rückkehr aus der babylonischen Gefangenschaft.

II. Sprachlicher Unterricht.

A. Deutsche Sprache.

IV. Classe. Reallehrer Spachmann. 3 Stunden wöchentlich.

Eine der drei Stunden wurde verwendet zur Besprechung der auszuarbeitenden und zum Durchgehen der vom Lehrer zu Hause corrigirten Aufsätze; eine zweite zum Lesen und Erklären größerer poetischer und prosaischer Stücke; eine dritte zur Declamation und zum Erzählen der zu Hause gelesenen Stücke.

V Classe. Professor Dr. Mayer. 3 Stunden wöchentlich

Eine der Stunden wurde wöchentlich zur Besprechung der ausgearbeiteten und zum Durchgehen der vom Lehrer zu Hause verbesserten Aufsätze, eine zweite zum Lesen und Erklären von Schiller's »Piccolomini« und »Wallenstein's Tode«, eine dritte zum Lesen, Erklären und Vortrag von lyrischen Gedichten verwandt. Die gelesenen Dichtwerke gaben den Schülern Gelegenheit zu schriftlichen Ausarbeitungen und mündlichen Vorträgen.

VI. Classe. Professor Dr. Mayer. 3 Stunden wöchentlich.

Eine der Stunden wurde wöchentlich zur Besprechung der ausgearbeiteten und zum Durchgehen der vom Lehrer zu Hause verbesserten Aufsätze, eine zweite, in Combination mit der fünften Classe, zum Lesen und Erklären von Schiller's »Piccolomini« und »Wallenstein's Tode«, eine dritte zum Lesen, Erklären und Vortrag von lyrischen Gedichten verwandt. Außerdem wurden noch Göthe's »Götze«, »Hermann und Dorothea« und »Iphigenia« gelesen und erklärt. Die gelesenen Dichtwerke gaben den Schülern Gelegenheit zu schriftlichen Ausarbeitungen und mündlichen Vorträgen.

B. Französische Sprache.

IV. Classe. Professor Dr. Mayer. 5 Stunden wöchentlich.

Severien's Elementarbuch der französischen Sprache wurde von § 183—231 durchgenommen, die Regeln entwickelt und durch mündliche und schriftliche Uebersetzungen und Exercitia befestigt. Einübung der unregelmäßigen Zeitwörter und Memorirübungen. Gelesen und zum Theil auswendig gelernt wurden in Süpfl's französischem Lesebuch die Erzählungen und historischen Stücke S. 52—105 und die acht Gedichte S. 243 bis 249. In dem Unterrichte wurde meist Französisch gesprochen.

V. Classe. Professor Dr. Mayer. 4 Stunden wöchentlich.

Gelesen und zum Theil auswendig gelernt wurden aus Süpfl: Honneur et Indigence, le petit Commissionnaire, la Vanité punie und la petite Glaneuse; ferner Michel Perrin, comédie-vaudeville par Mélesville et Duveyrier. Jeden Monat wurde ein Gedicht aus Süpfl erklärt und memorirt. Aus der Syntax wurden die Regeln über den Artikel, den Coniunctiv, die Folge der Zeiten, den Infinitiv und die Participia entwickelt und durch Exercitia eingeübt. Es wurde beim Unterrichte fast nur Französisch gesprochen.

VI. Classe. Professor Dr. Mayer. 4 Stunden wöchentlich.

Gelesen wurden die vierzehn ersten historischen Stücke aus Gruner's und Wilder's Chrestomathie II. Cours S. 103—169 und Moliere's Avare. Außerdem wurden gelesen und auswendig gelernt die sechs ersten Gedichte aus jener Sammlung S. 381 bis 389 und Trois jours de Christophe Colomb par Delavigne. Syntax nach Borel in Verbindung mit Exercitien. Uebungen im französischen Vortrage. Der ganze Unterricht wurde in französischer Sprache erteilt.

C. Englische Sprache.

IV. Classe. Prof. Seebold. Wöchentlich 4 Stunden.

Leichte Stücke wurden gelesen und daran die Aussprache geübt. Nachher mündliche Rückübersetzung des Gelesenen und die Anfänge der Grammatik.

V. Classe. Prof. Seebold. Wöchentlich 4 Stunden.

Ein leichtes Lesebuch diente zu mündlichen und schriftlichen Rückübersetzungen. Die unregelmäßigen Zeitwörter wurden gelernt und eingeübt. Gelesen wurden dreizehn Lieder der Lady Montague.

VI. Classe. Prof. Seebold. Wöchentlich 5 Stunden.

Es wurden zweiundzwanzig Capitel in dem Vicar of Wakefield und zweiundzwanzig Vögel. Revue 1856. 2te Abtheil. Bd. XLIV.

Briefe der Lady Montague gelesen. Zu schriftlichen Uebungen wurden Städte aus der französischen und englischen Geschichte genommen.

III. Geschichte und Geographie.

A. Geschichte.

IV. Classe. Prof. Seebold. Wöchentlich 2 Stunden.

Die griechische Geschichte bis zum Ende des peloponnesischen Krieges, und der Anfang der römischen Geschichte.

V. u. VI. Classe. Prof. Seebold. Wöchentlich 2 Stunden.

Eine einleitende Uebersicht von Conrad I. bis Conrad III. Sodann etwas ausführlicher von Friedrich I. bis Friedrich III. Wichtigere Parteen der französischen und englischen Geschichte wurden an passenden Stellen angeknüpft.

B. Geographie.

IV. Classe. Prof. Seebold. Wöchentlich 2 Stunden.

Vorbegriffe. Deutschland, die Schweiz, Holland, Belgien und Frankreich.

IV. Mathematischer Unterricht.

A. Arithmetik und Algebra.

IV. Classe. A. Weiler. Wöchentlich 3 Stunden.

Addition, Subtraction, Multiplication und Division der Monome. Rechnung mit Potenzen. Addition, Subtraction, Multiplication und Division der Polynome. Addition und Subtraction algebraischer Brüche. Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten.

V. Classe. Prof. Schröder. Wöchentlich 3 Stunden.

Rechnung mit Potenzen und Wurzeln. Gleichungen des ersten und zweiten Grades mit einer Unbekannten. Logarithmen. Arithmetische und geometrische Progressionen. Zinseszins- und Rentenrechnung.

VI. Classe. A. Weiler. Wöchentlich 3 Stunden.

Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten. Gleichungen des zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Arithmetische und geometrische Reihe Zinseszins- und Rentenrechnungen.

B. Geometrie.

IV. Classe. A. Weiler, 3 Stunden wöchentlich.

Die Aehnlichkeit der Dreiecke und Vielecke. Die Lehre vom Kreis.

V. Classe. Professor Schröder, 2 Stunden wöchentlich.

Die regelmäßigen Polygone. Kreisperipherie. Berechnung des Flächeninhalts von Parallelogrammen und Dreiecken und des Kreises. Ebene Trigonometrie.

VI. Classe. A. Weiler, 2 Stunden wöchentlich.

Stereometrie. Ebene und sphärische Trigonometrie.

C. Angewandte Mathematik.

a. Geometrisches Zeichnen.

V. u. VI. Classe. Gewerbeschulhauptlehrer J. Lips, wöchentlich 6 Stunden. Rechtwinklige, schiefe und polare Projectionen; Darstellung von Linien, Flächen und Körpern. Durchschnitte derselben; Körpernehe.

b. Geodäsie im Sommer.

V. u. VI. Classe. Gewerbeschulhauptlehrer J. Lips. Gebrauch der Kreuzschraube und des Nivellirschiffs. Aufgenommen wurde: Die Zinkhütte mit ihren Umgebungen. Maßstab $\frac{1}{1200}$. Zeichnen von Situationsskizzen.

V. Naturwissenschaftlicher Unterricht.

A. Naturgeschichte.

a. Zoologie.

IV. Classe. Bis März. Dr. von Dusch. 2 Stunden wöchentlich. Nur im Winterhalbjahr. Anthropologie, nämlich anatomische und physiologische Bedeutung der wichtigsten Organe des menschlichen Körpers.

b. Botanik.

IV. Classe. Im Sommerhalbjahr. Oberarzt Dr. Brummer, 2 Stunden wöchentlich. Allgemeine und specielle Botanik; Uebungen im Bestimmen. Das System von Linné.

B. Chemie und Mineralogie.

V. Classe. Professor Schröder, 4 Stunden wöchentlich. Die unorganische Chemie. Qualitative Analyse. Uebersicht der wichtigsten Mineralien.

C. Physik.

VI. Classe. Professor Schröder, 5 Stunden wöchentlich. Statik und Mechanik der festen Körper, der Flüssigkeiten und Gase. Kristallographie. Electricität. Magnetismus. Wärme.

VI. Zeichnen.

IV. Classe, 4 Stunden wöchentlich.

- a. In 2 Stunden wurden Verzierungen, Köpfe und Landschaften nach Vorlegeblättern in Umrissen gezeichnet und auch schattirt.
- b. In 2 Stunden wurden die Regeln der Perspective erklärt, verschiedene Gegenstände nach diesen Regeln gezeichnet und die Anwendung derselben zum Naturzeichnen angegeben.

VII. Calligraphie.

IV., V. und VI. Classe. Auf Veranlassung der Handelskammer, Lehrer Fedmann eine Stunde wöchentlich gemeinschaftlich.

VIII. Kaufmännisches Rechnen, Buchführung und Wechsellehre.

Auf Veranlassung der Handelskammer.

V. Classe 2 St. VI. Classe 1 St. Lehrer J. Astruc. Praktisches Rechnen. Deuten des Lettenfap. Die Course. Arbitragerrechnungen. Zinsrechnungen, nach verschiedenen Vortheilen. Theoretische und praktische Wechsellehre. Einfache und doppelte Buchführung.

IX. Gesang.

IV., V. und VI. Classe. Musiklehrer Wiczel. Wöchentlich 2 Stunden. Grundsätze der allgemeinen Musiklehre. Intervallübungen. Vieder.

X. Turnen.

Unter Aufsicht des Professors Seebold auf dem städtischen Turnplatze; nur im Sommer. Unter Anleitung des Turnwarts Sambreiter.

III. Uebersichten.

F. Akademische Schriften.

Monatsberichte der Berliner Akademie der Wissenschaften. Aus dem Jahre 1855.

J. Besser gibt (S. 470 ff.) einen Nachtrag von Varianten zum Buchbides, welche er 1839 selbst in Italien gesammelt hat. Es sind die Lesarten des Cod. C Laurent. vom vierten Buche bis zu Ende. Zu Grunde gelegt ist die in Berlin erschienene Besser'sche Stereotypausgabe des Buchbides.

Professor Gerhard legte der Akademie eine Anzahl Inschriften vor, welche Dr. Baumeister auf einer Reise in Kleinasien selbst copirt hatte. Mehrere derselben enthalten Ueberschriften von Gräbern, wie sie sich auch sonst in Menge finden, auch mit Androhung von Bußen für die Uebertreter der Anordnungen des Stifter's; andere enthalten Würden und Ehren für einzelne Personen, welche auch sonst in den kleinasiatischen Inschriften der ersten Jahrhunderte nach Christo angetroffen werden. No. 23 ist ein in dorischer Sprache abgefaßtes Ehrendecret für einen Byzantier, ertheilt von einer Stadt, deren Name mit De anfang. (S. 187—198.)

Professor Curtius theilte eine Inschrift aus der Zeit des achäischen Bundes mit, deren Original Spratt mit nach England gebracht hat. Es werden in derselben die Ehren aufgezählt, welche ein gewisser Kassandros, Sohn des Menestheus, erhalten hat. Unter den Staaten erblicken wir τὸ κοινὸν τῶν Λωρίων, τὸ κοινὸν τῶν Ἑπειρωτῶν τῶν περὶ Φοινίκην, τὸ κοινὸν τῶν Λοκρῶν τῶν ἡσίων, τὸ κοινὸν τῶν Οἰταίων, ἡ πόλις ἡ Δελφῶν ἡ τοῦ Θεοῦ, ἡ πόλις τῶν Κορωναιῶν τῶν ἐν Ἀχαίᾳ, unter den Ehren aber die Θεωροδοκία τοῦ Διὸς τοῦ Νεμελοῦ καὶ τῆς Ἥρας τῆς Ἀργείας, seitens der Argiver, und den δῆφνης στέφανος παρὰ τοῦ Ἀπόλλωνος τοῦ τῆς πόλεως ἀρχηγέτου, von Megara bewilligt. Die Primat des Kassandros ist nicht in der Inschrift angegeben, ohne Zweifel, weil die Inschrift auf einem Monumente in seiner Vaterstadt stand. (S. 101.)

Ich knüpfe hieran den Nachweis der Elipsphaier in Arkadien, welche Herr Binder auf einer jüngst aus Griechenland nach Berlin gekommenen Münze aus der Zeit des achäischen Bundes gefunden hat, nachdem dieser Name bei Polybius XI, 11, 6 unverdienten Zweifel hervorgerufen hatte. (S. 351.)

Von allerhöchstem Interesse ist eine kretische Inschrift. Die Städte Knosos und Deros, deren Lage hierdurch sich als östlich von Knosos erweist, schließen einen Vertrag mit einander, durch welchen sie sich gegenseitig zur unversöhnlichen Feindschaft gegen die Lyttier und zum Weistand gegen Parteilungen im Innern und gegen äußere Feinde verpflichten. Sie rufen als Zeugen des Schwures an τὰν Ἑστίαν τὰν ἐν Ἡερτανέῳ καὶ τὸν Ἀἴνα τὸν ἀγοραῖον καὶ τὸν Ἀἴνα τὸν ταλλεῖον καὶ τὸν Ἀπῆλωνα τὸν Δελφῆσιον καὶ τὰν Ἀθαναίαν τὰν πολιούχον καὶ τὸν Ἀπῆλωνα τὸν πότιον καὶ τὰν Λατοῖν καὶ τὰν Ἀρτεμιν καὶ τὸν Ἄρεα καὶ τὰν Ἀφορδίαν καὶ τὸν Ἑρμῆα καὶ τὸν Ἄλιον καὶ τὸν Βριτόμαρτιν καὶ τὸν Πίνκα καὶ τὰς γῆν καὶ τὸν Οὐρανὸν καὶ ἥρωας καὶ ἡρώσους καὶ κῆρυς καὶ ποταμούς καὶ θεοὺς πάντας καὶ πάσας. (S. 260—264.)

Eine byzantinische Inschrift, jetzt in Venedig, welche ein Kaiser Michael, der Gemahl der Irene, in Konstantinopel an einem Brunnen anbringen ließ, und welche aus vier Trimetern besteht, ist für uns von geringerem Interesse. (S. 480 f.)

Demgegen sind die Mittheilungen der Herrn Blau und Schlotmann über die Alterthümer der Inseln Samothrake und Imbros, welche sie 1854 besuchten, von

hoher Bedeutung. (S. 601 ff.) Von Samothrake erhalten wir eine sehr lebendige und anziehende Schilderung, und zugleich eine Reihe Inschriften, hauptsächlich solchen, in denen sowohl Theoren von verschiedenen Orten, als auch in deren Gefolge *μύσται εὐσεβείς* aufgeführt werden. Wir lernen gelegentlich auch noch mehrere Könige der Insel kennen, nach denen die Jahre bezeichnet wurden. Von nicht minderer Wichtigkeit sind die neuentdeckten Inschriften von Imbros, unter denen besonders eine hervortragt, die ein Verzeichniß von Tempelgeräthschaften und deren Gewicht enthält: es sind dieß *πλάστρα χρυσᾶ*, ein *ὄρμιλος*, zwölf kleine und zwei größere *ἀσπίδαλαι*, eine *δορυρίς ἀργυρᾶ*, eine *λεβαντή*, ein *κηρυκεῖον*, ein *καρχήσιον*, mehrere *φιάλαι* von verschiedenem Gewicht. Ein vorzüglicher Cultus auf Imbros scheint der der *μεγάλοι θεοί* gewesen zu sein, vermuthlich dem samothrakischen ähnlich; der Priester dieses Heiligtums diente, wie der *ἄρχων* zu Athen und der *βασιλεὺς* in Samothrake zur Bezeichnung des Jahres. Doch kommt auch ein Apollon *πατῆρ* vor. Diese Andeutungen mögen die Aufmerksamkeit auf diese gewinnreichen Mittheilungen lenken.

Es wird auch eine kurze Andeutung von Professor Haupt (S. 701) Interesse finden, in deren eine Inschrift, welche Prof. Fuchsle als eine altitalische behandelt hat, wieder als eine der nicht ungewöhnlichen Amuletinschriften bezeichnet wird.

Was die litterargeschichtlichen Beiträge anbetrifft, so beschenkt uns Meineke mit einem Vortrage über den tragischen Dichter Moschion. (S. 102 ff.) Meineke weist, wie uns scheint, überzeugend nach, daß die Pheräer dieses Dichters sich nicht, wie Welcker annahm, auf die Alkestis beziehen, sondern vermuthlich ein rein historisches Drama bildeten, wie ja derselbe Moschion auch einen Themistokles gebichtet hat. Die Athener, dieß ist der Inhalt desselben, bei dem Tyrannen Alexander von Pherä die Beerdigung des ermordeten Polyphron zu bewilligen. Die späteren Tragiker, sagt Meineke, scheinen mit Vorliebe solche Stoffe ergriffen zu haben. Hieraus würde sich ein Anhalt für das Zeitalter des Moschion ergeben. Meineke knüpft hieran noch eine metrische Beobachtung. Es läßt sich in den zahlreichen Versen, die uns von Moschion erhalten sind, in keinem Vertheile weder ein Anapäst noch ein Tribrachys nachweisen. Vergleichen wir hiermit die späteren Stücke des Euripides, so hat Moschion vielleicht zuerst oder doch hauptsächlich es unternommen, die metrische Kunst auf ihre frühere Würde zurückzuführen. So trägt auch die Diction den Charakter äschyleischer Höhe an sich.

Mit Interesse wird man eben so (S. 669) lesen, daß Perz auf seiner letzten Reise nach England Stücke aus Buch 26, 28, 35 und 36 von den Annalen des römischen Geschichtschreibers Oronius Licinianus entdeckt habe. Dieß bisher unbekannte Werk erscheint namentlich für die Geschichte des cimbrischen Krieges, also auch der ältesten deutschen Geschichte, von Bedeutung. Wir sehen mit Spannung der Veröffentlichung dieser Bruchstücke entgegen.

Die Freunde ägyptologischer Studien werden (S. 181 ff.) einem Vortrage von Lepsius begegnen, welcher sich auf eine hieroglyphische Inschrift am Tempel zu Edfu bezieht. In dieser Inschrift ist der Besitz des Tempels an Ländereien unter Ptolemaeus XI. verzeichnet: eines der Ergebnisse dieser Inschrift ist die Feststellung einer Reihe von neuen Zahlzeichen.

Von großem Interesse ist dagegen für die Leser dieser Blätter ein Vortrag von Professor Gerhard, welcher Bemerkungen zur vergleichenden Mythologie enthält. (S. 365 ff.) Die neueren wissenschaftlichen Forschungen auf diesem Gebiete, denen auch Gerhard sich anschließt, suchen nicht sowohl in Aegypten, als vielmehr in Asien die Elemente, aus denen die griechischen Göttergestalten sich gebildet haben. Den Verfasser

bestimmt hierzu auch eine Vergleichung, welche er zwischen den arischen Völkern einerseits und den semitischen und ägyptischen andererseits angestellt hat: dort den Dienst der Mächte des Himmels und des Lichtes, hier daneben Verehrung tellurischer Geistes, — dort die Gottheit in der Gestalt der Männlichkeit, hier in der einer weiblichen Götterkraft gefaßt, — dort die einfache Symbolik des Lebensbaumes, hier die Symbolik der Steine und der Thiere, sodann bei den letztern ein Götterdienst, welcher sich in düstern, wilden und überschwenglichen Formen erhebt, und den Geist in trübem Naturgefühl untergehen läßt. Der Verfasser verfolgt nun die Götter, welche von dem griechischen Götterhimmel nach Asien zurückleiten, sowohl die semitischen als die indogermanischen Bestandtheile, und erhält hierdurch Veranlassung, an der Art und Weise, wie der griechische Geist jene Mächte erfaßt und umgebildet hat, die Eigenthümlichkeit desselben anschaulich zu machen. Man wird sich an diesen Ideen Gerhard's erfreuen können, auch wenn man, wie Ref. es thut, die etwaige Ähnlichkeit nicht auf historischem Wege zu erklären sucht, und nur an der Hand der Sprachvergleichung in den Orient zurückzugehen wagt.

An Wichtigkeit schließt sich diesem Vortrage Gerhard's ein Vortrag von E. Curtius über die Stammsitze der Jonier an. (S. 421 ff.) Der Verfasser sucht die Räthsel, welche die Ursprünge des ionischen Stammes umgeben, dadurch zu lösen, daß er die ursprüngliche Heimat desselben in Kleinasien sucht, von wo er nach Griechenland hinübergezogen sei und sich an Küstensäumen, auf Inseln und Halbinseln festgesetzt habe, wohin er dann wieder jene Colonieen zurückgesandt habe, welche demnach nicht zu fremden Barbaren, sondern zu verwandten Stämmen kamen. Ist diese Ansicht die richtige, so erklärt sie völlig, wie in der mosaïschen Völkertafel und auf ägyptischen Monumenten der Name der Jonier in einer großen ethnographischen Bedeutung bereits in Zeiten vorkommen konnte, welche der historisch bekannten Colonisation von Kleinasien weit voraus liegen. Zur Unterstützung der Ansicht von Curtius liefert Lepsius (S. 497 ff.) einen höchst werthvollen Beitrag über den Namen der Jonier auf den ägyptischen Denkmälern. Diese Abhandlungen sind dazu geeignet, unsere Vorstellungen über Urgeschichte des griechischen Volkes völlig umzugestalten.

Von Gerhard erhalten wir außerdem eine Abhandlung über Hermebilder auf griechischen Vasen, welche die alte Streitfrage, ob bei den Hermeensäulen ursprünglich Hermes oder Dionysos gemeint sei, der Entscheidung näher führt. (S. 484 ff.) Panofka hat sodann eine Abhandlung über den Apollon in Panda und seine Verwandten mitgetheilt. Referent ist nicht im Stande, weder den kühnen sprachlichen, noch den eben so kühnen sachlichen Combinationen Panofka's zu folgen. (S. 467 ff.)

Endlich fällt in dieses Jahr die Abhandlung Boeckh's zur Geschichte der Mondcyclen der Hellenen (S. 200 ff.), von welcher bereits der vollständige Abdruck bei Teubner erschienen ist.

Von allgemeinem Interesse sind die Reden Trendelenburg's, Machiavelli und Antimachiavelli, und Boeckh's zur Feier des Leibnizischen Jahrestages, so wie die Relationen von Trendelenburg über Leibniz'sche Handschriften, welche sich in Hannover befinden, und von Perz über Urkunden im Lower, welche für die deutsche Geschichte eine Bedeutung haben.

Referent hat geglaubt, seinen Amtsgenossen einen wesentlichen Dienst zu erweisen, wenn er sie auf den für die Alterthumswissenschaft reichen Inhalt dieser Monatsberichte hinwiese. So Gott will, wird er damit, und zwar im Laufe des Jahres, fortfahren.

VI. Miscellen.

Von Beckedorffs 100 Fragen, abgedruckt im Zahn'schen Lehrerspiegel.

Ordentliche Handelsleute, die den Tag über im Laden stehen, abwägen und messen, einpacken und ausbändigen und das empfangene Geld rasch in den Kasten streichen oder den gegebenen Credit mit kurzen eiligen Notizen aufzeichnen, pflegen Abends, wenn der Wirwar des Verkehrs ein Ende genommen hat, sich ruhig hinzusetzen, um die Einnahme des ganzen Tages sorgfältig zusammen zu rechnen, die neuen Posten in das Contobuch genau einzutragen und so einen Tagesabschluss zu machen, der sie über Fortgang oder Rückschritt ins Klare setzt, und, wie es kommt, Gelegenheit gibt, sich über gelungene Operationen zu freuen oder Unvorsichtigkeiten und Uebereilungen einzusehen und aus beiderlei Erfahrungen Regeln für die Zukunft zu entnehmen. Sie thun recht; sie erfahren auf diese Weise an jedem Abend ganz genau, wie sie zu dem mächtigen Souverän der Welt, von dem sie abhängig sind, nämlich zu dem Gelde stehen, und wie weit sie sich seines wirksamen Beistandes zu freuen haben oder darauf Verzicht zu leisten haben, indem sie zugleich Gelegenheit erhalten, Pläne zu machen und Vorsätze zu fassen, wie sie den glücklichen Gewinn weiter vorthellhaft benutzen oder den gebabten Verlust wieder einbringen wollen.

So klug sind die Kinder der Welt! klüger, so heißt's im Evangelio, als die Kinder des Lichtes in ihrem Geschlechte! Sie wissen, was die gebietende Macht, der sie doch nur in gewissen äußerlichen Beziehungen unterworfen sind, von ihnen verlangt, und sie erfüllen diese Forderungen mit pflichtmäßiger Treue, indem sie gleichsam im Angesichte derselben sich täglich zur Rechenschaft ziehen, ob sie auch ihre Obliegenheiten gegen dieselbe pünctlich erfüllt haben.

Um wie vielmehr sollte jeder Mensch am Abend jeglichen Tages in der Allgegenwart dessen, dem er in allen Stücken, im Leiblichen wie im Geistlichen, im Gegenwärtigen wie im Zukünftigen unterworfen ist, sorgfältig sich prüfen, in welchen Verhältnissen er denn zu diesem allerhöchsten Herrn und Lenker seines ganzen Daseins stehe, was er von ihm angenommen und was er dafür geleistet, was er abgetragen und wie viel er schuldig geblieben, wie er die empfangenen Pfunde angewendet oder ungenutzt gelassen, und in welchem Maße er also Geduld und Nachsicht zu erbitten oder neuen Gnadenvorschuss in Anspruch zu nehmen habe.

Ein solcher Tagesabschluss mit Gott aber ist begreiflicher Weise für jeden Einzelnen ein eigenthümlicher und besonderer. Denn jeder lebt in anderen Lagen, Verhältnissen und Pflichten. Glückliche derjenige, der in solchen Verhältnissen und Pflichten steht, daß ihm der Abschluß zu jeder Zeit leicht wird! Dazu gehört aber vor allen Dingen, daß er genau weiß, was er zu thun und zu lassen hat, daß ihm die Bahn seines Wirkens ganz bestimmt vorgezeichnet ist, daß möglichst wenig in der Form seiner Obliegenheiten seiner eigenen Willkür überlassen bleibt, und daß er auch die Resultate und mit ihnen wenigstens den äußern Maßstab für den Werth seiner Thätigkeit nicht von allzu entfernter Zukunft zu erwarten braucht.

In dieser glücklichen Lage ist vor vielen andern der Lehrer, der noch dazu des großen Vorzugs sich erfreut, daß auch seine Wirksamkeit selbstständiger ist, als irgend eine andere auf Erden. Der Lehrer kann jeden Abend vollständige Abrechnung mit sich vor Gott abhalten und, wenn er nur will, zuverlässig erfahren, wie er mit seinem Gewissen und also auch mit Gott steht.

Nehmen wohl alle Lehrer diesen Tagesabscluß vor? Daß es viele thun, wer möchte daran zweifeln? Aber Alle? Schwerlich!

Indessen unter denen, die es unterlassen, sind ohne Zweifel manche, denen nur der Gedanke an diese tägliche Rechenschaft noch nicht nahe genug gelegt ist. Anderen mag wohl das klare Bewußtsein dessen, worüber sie sich zu prüfen haben, abgehen, und einige unter den bisher Sorglosen oder Trägen bringt vielleicht ein ernstes Wort glücklich zur Besinnung.

Es kann daher nützlich sein, eine Art von Anleitung zu entwerfen, wie ein gewissenhafter Lehrer sich täglich zur Rechenschaft ziehen könne, und auf welche Stüde er dabei sein Augenmerk zu richten habe. Eine solche Anleitung soll hier versucht werden. In einer Reihe von Fragen sollen wenigstens die Hauptpuncte berührt werden, auf welche die Selbstprüfung eines Lehrers sich beziehen kann.

Ich habe mir dabei zunächst einen Lehrer auf dem Lande oder an einer niedern Schule der Stadt vorgestellt und denke mir ihn, wie er vor dem Schlafengehen und ehe er sein Abendgebet verrichtet, sorgfältig von Stunde zu Stunde den verfloffenen Tag sich vergegenwärtigt, und ungefähr folgende Fragen mit dem Vorsatze an sich richtet, sie mit aller Wahrhaftigkeit, deren er fähig ist, sich beantworten zu wollen.

1. Als ich erwachte, hab' ich zuerst an Gott oder an irdische Dinge gedacht?

2. Hab' ich mich gleich beim Beginne des Tages im Gebete aufs Neue meinem Herrn und Heilande geweiht?

3. Hab' ich ihn um Segen für die Arbeit des Tages und überhaupt um seine Gnade für mich und die Meinigen und für alle Menschen, ganz besonders aber für die mir anvertrauten Kinder angerufen?

4. Hab' ich namentlich diese und diese Kinder, die seines Beistandes am meisten bedürfen, mit besonderer Fürbitte vor ihm genannt?

5. Bin ich dann getroßt und zuversichtlich, nicht mürrisch und mißmüthig an das Geschäft des Tages gegangen?

6. Hab' ich noch vor den Lehrstunden mir wohl überdacht, welches Pensum ich abzuhandeln hatte?

7. Und habe ich mich dazu gehörig vorbereitet oder doch gesammelt?

8. Hab' ich dann die mir vorgenommene Aufgabe vollständig erfüllt?

9. Und hab' ich es mit innerem Trieb und rechter Lust und Freudigkeit gethan?

10. Oder ward mir die Arbeit sauer und sehnte ich mich nach dem Schlusse?

11. War ich nicht vielleicht in einigen Stunden lauer und lässiger als in anderen?

12. Erstreckte sich meine Mühe in gleicher Weise auf alle meine Schüler, oder hab' ich einigen mehr Sorgfalt zugewendet als anderen?

13. Habe ich namentlich diese und diese, die schwächer oder träger sind, nach dem Maße, als sie es bedürfen, mit vermehrter Aufmerksamkeit behandelt?

14. Oder bin ich meiner Neigung gefolgt, mich mehr mit den aufgeweckteren und lernbegierigen zu beschäftigen?

15. Hab' ich im Allgemeinen den unerläßlichen Stufengang beobachtet, ohne welchen das Lehren und Lernen nichts hilft?

16. Hab' ich darauf gesehen, daß Alles den Kindern auch klar geworden ist, und daß sie es zugleich sicher und zusammenhängend aufgefaßt haben?

17. Und besonders, daß dieß von Allen möglichst geschehen ist?

18. Hab' ich überhaupt nichts Unnützes, Ueberflüssiges oder gar in mir selber nicht ganz Klares und Festes gelehrt?

19. Ist mir aber auch bei meinem Lehren immer die künftige Bestimmung meiner Schüler gegenwärtig gewesen?

20. Und zwar nicht bloß ihre irdische Bestimmung, sondern auch ihre himmlische?

21. Hab' ich mein Lehren auf dieses doppelte Ziel immer in Beziehung gesetzt und keine Gelegenheit versäumt, die Kinder auf Gott und ihr Verhältniß zu ihm zurückzuführen?

22. Und wie hab' ich auf ihren sittlichen Fortschritt eingewirkt?

23. Hab' ich im Außern auf Ordnung, Ruhe, Anstand, Reinlichkeit gehalten?

24. Hab' ich aus Gemächlichkeit oder Unaufmerksamkeit in diesen Stücken nichts übersehen?

25. Hab' ich nicht etwa einige, die sich bisher nicht ändern wollten, aus Ueberdruß in ihrem unordentlichen Wesen dahin gehen lassen?

26. Hab' ich wohl gar vielleicht, ohne mir dessen deutlich bewußt zu sein, schon diesen oder jenen als unverbesserlich halb und halb im Innern aufgegeben?

27. Und hab' ich dergestalt nicht eine meiner wichtigsten Pflichten verlegt, nämlich die: daß ich an der Besserung irgend eines der mir übergebenen Kinder niemals verzweifeln, sondern mit unermüdeter Ausdauer, Festigkeit und Geduld weiter arbeiten soll?

28. Und wo ich nöthig hatte, zu tadeln, zu strafen oder nur zu erinnern, zu ermahnen, that ich es mit Ruhe, Besonnenheit und Nachdruck?

29. Oder war ich übereilt, ungeduldig, vielleicht aufbrausend und lieblos, oder auch von der andern Seite zu nachsichtig und nicht streng genug?

30. Bin ich überhaupt gerecht in der Behandlung meiner Schüler?

31. Hab' ich nicht Abneigung gegen einige und unzeitige Vorliebe für andere?

32. Und worauf gründet sich diese Parteilichkeit?

33. Und wenn ich im Innern mich dieser Empfindungen nicht erwehren kann, gestatte ich ihnen auch auf mein Verhalten Einfluß?

34. Gebe ich so nicht vielleicht den Kindern selbst Gelegenheit, mich der Parteilichkeit mit Recht zu beschuldigen?

35. Bin ich denn überhaupt nicht etwa allzu abhängig von Einflüssen und Gefühlen des Augenblicks und deshalb ungleich, launisch, bald ungewöhnlich freundlich, bald ohne Anlaß mürrisch, ja leidenschaftlich und jähzornig?

36. Vergewaltige ich mir auch, wenn ich zu verweisen oder zu strafen habe, jederzeit die ganze Eigenthümlichkeit meines Schülers und messe darnach Verweis und Strafe ab?

37. Und unterscheide ich auch immer, was aus Leichtsinns und Fahrlässigkeit oder veralteter Angewohnung geschieht, von demjenigen, woran dauernde Reigung und Fehler der Gesinnung Schuld ist?

38. Bin ich heute etwa wieder in diesen Fehler gefallen?

39. Begnüge ich mich überall nicht mit dem bloßen Einwirken auf das äußere Verhalten, sondern suche ich auch vor allen Dingen auf das Innere, auf Gesinnung und Entschluß zu wirken?

40. Und auf welche Weise thue ich dieß?

41. Welche Triebfedern setze ich in Bewegung?

42. Ziehe ich nicht etwa den Ehrtrieb, die Eitelkeit oder gar den Eigennuß allzusehr ins Spiel?

43. Weiß ich auch Bescheidenheit und Demuth in den Einzelnen zu erkennen und zu schäpen?

44. Beschränke ich nicht meine Forderungen an den Entschluß und die Gesinnung meiner Schüler allzu einseitig nur auf die Pflichten, die sie in Beziehung auf die Schule zu erfüllen haben, also auf Ordnung, Fleiß, anständiges Betragen und Gehorsam?

45. Suche ich mit gleicher Sorgfalt auch alle andern Tugenden in ihnen zu wecken und zu befestigen?

46. Bemühe ich mich also, sie zur Verträglichkeit, Freundlichkeit, Hülfswilligkeit, kurz zu allen Erweisungen der Liebe, zur Wahrhaftigkeit in Wort und Wandel, zur Keuschheit und Mäßigkeit, zur Geduld und zu christlichem Muth, zur Treue und Gewissenhaftigkeit in allen Pflichten, zur Achtung gegen die von Gott gegebenen Vorgesetzten, und vor allen Dingen zur Selbstverläugnung und Demuth nicht bloß anzuweisen, sondern auch wirklich hinzuleiten?

47. Und suche ich diesen Tugenden in ihnen auch die einzig zuverlässige Stütze in dem willigen Gehorsam gegen die Gebote Gottes zu geben?

48. Versäume ich keine Veranlassung, die sich mir darbietet, so einzuwirken?

49. Hab' ich namentlich heute keine versäumt?

50. Aber vor allen Dingen übe ich denn auch selbst, was ich lehre und wozu ich Andere ermahne und antreibe?

51. Bin ich wenigstens von der Wahrheit und Nothwendigkeit dessen, wozu ich bewegen will, im Innersten so überzeugt und durchdrungen, daß das, was ich sage, nicht kalte Redensarten bleiben, die nur ins Ohr eingehen und nicht zum Gemüthe dringen, sondern daß der Ton unseres Herzens herausklingt, von dem auch das Herz wieder bewegt wird?

52. Hab' ich auch heute nicht etwa meinen Schülern Aergerniß oder Anstoß gegeben?

53. War ich in meinen Reden nicht unüberlegt, leichtfertig, hart und lieblos, schadenstroph?

54. Gab ich nicht Beweise von Selbstliebe, Ruhmredigkeit, Eigennutz, Dunkel oder Neid?

55. Hab' ich keine Aeußerung, keine Handlung zu bereuen?

56. Und gereicht auch in meinem ganzen übrigen Leben nichts mir zum gerechten Vorwurfe?

57. Wie war ich in meinen häuslichen Verhältnissen, soweit sie in Berührung zu der Schule stehen?

58. Wie gegen meine eigenen Kinder?

59. Wie gegen meine Mitarbeiter?

60. Hab' ich keine Gelegenheit versäumt, zum Besten meiner Schule zu wirken?

61. Hab' ich auch auf die Eltern meiner Schüler den Einfluß ausgeübt oder zu erhalten gesucht, den ich als treuer Lehrer auf sie zu gewinnen mich bemühen soll?

62. Hab' ich mich in dieser Pflicht durch keine persönlichen Rücksichten, namentlich auch nicht durch Stolz und Selbstgefälligkeit oder ungeitige Empfindlichkeit irre machen lassen?

63. Wie stehe ich überhaupt zu meinen Nachbarn und zu den Gemeindegliedern?

64. Genieße ich ihre Achtung und ihr Vertrauen?

65. Und wenn ich hie und da dessen entbehre, ist es nicht meine Schuld?

66. Hab' ich wenigstens alles gethan, um auf rechtliche und ehrliche Weise ihr gute Meinung und ihre Reigung mir zu verdienen?

67. Wird auch mein Verhältniß zu den Eltern nicht durch eigennützige Gefühle und Absichten verwirrt?

68. Sind mir die Armen eben so werth, als die Wohlhabenden?

69. Hat es auf mein Verhalten gegen Kinder und Eltern keinen Einfluß, ob die letztern mir regelmäßig den Schullohn entrichten oder darin säumig sind?

70. Und hab' ich auch gegen die, die mich warten lassen, billige Rücksicht?

71. Sehe ich nicht vielleicht überall auf den irdischen Lohn und die zeitlichen Güter?

72. Traue ich vielleicht nicht zuversichtlich genug auf den, ohne dessen Willen kein Haar von meinem Haupte fällt, und der ja genau weiß, was ich zu meines Leibes Nahrung und Nothdurst bedarf?

73. Sehne ich mich wohl gar aus meiner beschränkten Lage und aus dem von Gott mir angewiesenen Wirkungskreise weg in ein anderes reichlicheres Verhältniß, bloß um mehr einzunehmen und zu besitzen?

74. Hab' ich auch bedacht, welche Verantwortlichkeit ich übernehme, wenn ich eigenmächtig versuche, in den Gang der göttlichen Führung mit mir störend oder hindernd eingzugreifen?

75. Und in welchem Verhältniß stehe ich denn zu meinen Vorgesetzten, zu meinem Geistlichen?

76. Bin ich ihnen von Herzen und in Demuth ergeben und gehorsam?

77. Ueberhebe ich mich nicht gegen sie?

78. Unterwerfe ich mich, wie sich's gebührt, ihren Anordnungen?

79. Will ich nicht meine persönliche Meinung in Dingen, die von ihnen abhängen, mit übergroßer Selbstliebe geltend machen?

80. Und wenn ihnen nach Pflicht und Gewissen meine abweichende Ueberzeugung auszusprechen ich genöthigt bin, thue ich dieß mit der Bescheidenheit und Selbstverläugnung, die mir zukommt?

81. Werde ich nicht von ihren Weisungen und Vorschriften im Innern verlegt, und bezeige ich widerwillig dagegen?

82. Ja, wenn mir auch von ihnen ein Unrecht zugefügt wird, wenn ich sogar unter einigem Drucke mich befinde, nehme ich auch diese Schickung ohne Murren, mit voller Ergebung, ja mit Dank gegen Gott an, der mich solcher Prüfung würdigt und diese Uebung der Selbstverläugnung von mir fordert?

83. Bin ich aber auch bereit, im Bekenntniß der Wahrheit unerschütterlich zu beharren und, wenn es Gottes Wille sein sollte, dafür zu leiden, ohne mich weder rechts noch links vom Wege abziehen zu lassen?

84. Habe ich dieses auch immer gethan?

85. Habe ich nicht auch heute vielleicht meine innerste Ueberzeugung in einem oder dem andern Stücke um äußerer Rücksichten willen verläugnet?

86. Und wenn ich es gethan, habe ich dann nicht Gott gemißtraut, der den nie ohne Beistand läßt, welcher der Wahrheit, also ihm selber, getreu zu bleiben sich entschlossen hat?

87. Hab' ich überhaupt heute in meinem Berufe Gott vor Augen und im Herzen gehabt?

88. Hab' ich vor seinem Angesicht gewandelt?

89. Hat sich meine Seele auch unmittelbar zu ihm erhoben im andächtigen Gebete, das ich in der Schule gesprochen, oder in jenen kurzen Anrufungen des Dankes und Lobes, oder der Bitte, oder der Sehnsucht oder auch der Reue, zu denen an jedem Tage so mannigfaltige Anlässe vorhanden sind?

90. Hab' ich die Vorsätze treu gehalten, die ich heute Morgen auf's Neue gesagt?

91. Bin ich nicht in die alten Fehler und Gewohnheiten zurückgefallen, die ich abzulegen schon so oft und noch heute mir vorgenommen habe?

92. Und wenn ich wieder gefehlt, muß ich nicht verdoppelte Kraft mir ersuchen, um endlich diese hartnäckigen Hindernisse meiner Förderung glücklich zu überwinden?

93. Endlich! bin ich denn auch heute fortgeschritten in meiner Erkenntniß und Einsicht?

94. Hab' ich auch außer den Stunden meines Berufes mit meiner Vervollkommenung in demselben mich beschäftigt?

95. Hab' ich darüber nachgedacht im Allgemeinen und im Einzelnen?

96. Hab' ich in heiligen Schriften oder in andern nützlichen Büchern gelesen?

97. Hab' ich daraus Etwas gelernt, was ich nun als den Gewinn des Tages für meinen eigentlichen Lebensberuf betrachten darf?

98. Könnte ich also wohl, wenn Gott in dieser Nacht mich abriefe, mich ohne Zittern und Zagen zur Rechenschaft stellen vor seinem Angesichte?

99. Habe ich einen guten Kampf gekämpft, habe ich Glauben gehalten?

100. Dürfte ich hoffen, daß die ewige Barmherzigkeit auch zu mir sprechen wollte: Gehe ein zu deines Herrn Freude! Du bist über Wenigem treu gewesen, ich will dich über Viel setzen?

Dies sind etliche von den Fragen, die ein gewissenhafter Lehrer, einige täglich, andere nach längeren Zeitabschnitten, an sich richten könnte, und zu denen jeder, der sich die Mühe geben will, in sein Inneres streng hineinzublicken, noch viele andere wird hinzufinden können.

Sie beziehen sich sämmtlich unmittelbar auf den Lehrerberuf. Wie jeder sonst noch in Beziehung auf seine übrigen Verhältnisse, also als Gatte, Vater, Sohn, Freund, Verwandter, Unterthan, Mensch und Christ vor Gott sich zu erforschen hat, konnte hier natürlich nicht berührt werden. Wer aber sich entschlossen hat, täglich in einem Stiche vor den Augen des höchsten Richters redlich Rechenschaft abzulegen, dem wird es auch in den anderen nicht schwer werden.

Und wer mit diesem Geschäfte glücklich zu Stande gekommen, dem kann es nicht fehlen an Inhalt für sein Abendgebet, das, nach der Gebrechlichkeit der menschlichen Natur, auch bei dem Besseren, immer eben so viel Reue, Besserungsvorsätze und Bitten um den Beistand der Gnade enthalten wird, als Lob, Dank und Preis für die gewährten Gaben. Verlangt doch ein alter frommer Kirchenschriftsteller (Tauler): daß wir Gott auch um Vergebung der Sünden bitten sollen, die wir nicht begangen. Denn, setzt er hinzu: es ist alles eine Gnade, die Sünde zu vergeben, und vor Sünden zu bewahren.



I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Württemberg. [Ein Corollar] zu dem Aufsatz von Scheibert, Päd. Rev. 1855, März-April, (Wie bilden sich Lehrercolliegen?) findet sich unter den „Aufzeichnungen eines Schulmannes“ in dem „Correspondenzblatt für die gelehrten Schulen“; es heißt da: „(Aus einem Berichte.) — — Gewonnen ist das, daß achtungswerthe, tüchtige Männer als Lehrer angestellt sind. Wenn ich nun gleich niemals gesäumt habe, auch am Uebrigen zu arbeiten und namentlich für Herstellung der Einheit in der Methode thätig zu sein, so haben schon die vielen Personaländerungen, das oftmalige Aufrücken der Lehrer und andere Dinge noch nicht gestattet, daß die Mehrzahl der Lehrer in ihren Classen eigentlich einheimisch, mit ihren Schülern ganz vertraut, über ihre Aufgaben durchweg klar geworden wäre. Wir haben jedes Jahr die Lehrgegenstände, die Bücher u. s. w. besprochen und nicht nur das Was, sondern auch das Wie in ernstliche Ueberlegung genommen. Dennoch haben wir noch keine gemeinsame Methode, welche als Geist unserer Anstalt wirken und an unsern Schülern hervortreten könnte. Ich sah, daß, bevor eine Methode erwachsen kann, jeder Lehrer durch längere, ruhige Verwaltung derselben oder doch wenigstens einer ganz nahe stehenden Lehrstelle bei freundschaftlicher Besprechung mit dem Vorstände und mit den übrigen Lehrern sich selbst zur Ausfüllung seiner Stelle im Allgemeinen vorbereiten, sich eine bestimmte Ansicht über seine Aufgabe bilden, kurz seine ganze Person mit seinem Amte vereinigen müsse. Nur so, unter selbstständig ausgebildeten Lehrern, erkannte ich die Möglichkeit, nach und nach eine Methode der ganzen Anstalt zu erzeugen, in welcher sich Aller Ueberzeugungen und Ansichten vereinigt hätten, ohne daß die Persönlichkeit des einzelnen Lehrers darin untergegangen wäre, und welche sodann durch das Lehrercollgium doch im Ganzen so, wie durch einen einzigen Mann, auf die Schüler eingewirkt und hinwiederum unserer Wirksamkeit durch geistige Fortpflanzung ihre Dauer lange über unser irdisches Leben hinaus gesichert hätte. Denn auf der einen Seite erkannte ich, daß mein Beruf

nicht etwa bloß der ist, für die Zeit meiner Amtsführung Schüler ordentlich zu unterrichten und unterrichten zu lassen, sondern vielmehr der, dieser Stadt mit Gottes Hülfe eine neue Pflanzschule wissenschaftlicher Cultur zu bereiten. Hierzu muß ich immer darauf denken, etwas Bleibendes, Nachwirkendes zu stiften, eine Schule, welche meine Schule fortpflanzen soll. Und dieß fand ich denn gleich anfangs in der gemeinschaftlichen Methode; und die gemeinschaftliche Methode fand ich ganz abhängig von der selbstständigen, nur langsam zu erzielenden Ausbildung der Lehrer. Denn auf der andern Seite stehen vor meinem Geiste die kläglichen Resultate so mancher berühmt gewordenen Lehr- und Erziehungsanstalten, welche, durch öffentlichen Beifall wie durch vorzeitige Frühlingewärme schnell aufgeschossen, vermöge ihres Mangels an geistiger Selbstständigkeit ein ruhmloses und schnelles Ende genommen, und fast keine Spur von sich, als ihren Namen, keine Generation von Männern als Zeugen ihres Lebens zurückgelassen haben. Und wenn ich nachforschte, was denn das eigentliche Leiden solcher Anstalten gewesen sei, so fand ich, daß sie durch ein allzufrühes Fertigsein mit der Methode, durch Mangel an Ausbildung des einzelnen Lehrers für den Zweck des Ganzen, durch Anticipation des Namens der Methode statt der Gründung eigener Ueberzeugungen und durch die von jener Anticipation unzertrennliche Oberflächlichkeit gefallen sind.* Möchten sich das doch Alle, die es angeht, gesagt sein lassen!

Rußland. St. Petersburg. St. Annenschule. Gymn. u. h. Mädterschule. Dir. Dr. Wiedemann. Abh. Grammatischen Inhalts. Leider russisch geschrieben und gedruckt, so daß ich außer Stand bin, ihn zu bezeichnen. Aus den Schulnachrichten folgt hier der Stundenplan.

I. Männliche Abtheilung.

Gegenstände.	Classen.						Vorbereitungs- klasse.	Elementar- klasse.
	I.	II.	III.	IV. a.	IV. b.	V.	VI.	
Religion	2	2	3	2	2	2	2	4
Hebräische Sprache	2	—	—	—	—	—	—	—
Griechische Sprache	4	4	2	—	—	—	—	—
Lateinische Sprache	7	6	4	3	3	—	—	—
Russische Sprache und Litteratur	3	4	5	5	5	5	6	5
Deutsche " " "	3	2	3	4	4	4	6	5
Französische " " "	2	4	4	5	5	5	5	—
Englische " " "	2	2	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	3	2	2	2	—	—	—
Geschichte Rußlands	2	—	—	—	—	—	—	—

* Privatunterricht.

Gegenstände	Classen.							Vorber- eitungss- classe.	Elementar- classe.
	I.	II.	III.	IVa.	IV. b.	V.	VI.		
Griechische und Röm. Alterthümer und Literaturgeschichte	2	1	—	—	—	—	—	—	—
Geographie	—	2	2	2	2	2	—	—	2
Arithmetik	—	—	2	3	3	3	4	4	4
Geometrie	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Algebra	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Physik	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Naturgeschichte und Chemie	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Kalligraphie	—	—	2*	2	2	3	4	6	3
Zeichnen	—	1	1	1	1	1	—	—	2
Singen	1	1	1	1	1	1	1	—	3
Tanzen	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Gymnastik **	3	3	3	3	3	3	3	3	—

II. Weibliche Abtheilung.

Gegenstände.

	Classen.						
	I.	II.	III.	IV. a.	IV. b.	V.	VI.
Religion	2	2	3	2	2	2	2
Russische Sprache und Literatur	3	4	4	5	5	6	5
Deutsche „ „ „	3	3	4	5	5	6	5
Französische „ „ „	5	5	5	6	6	7	5
Englische „ „ „	4	3	2	—	—	—	—
Geschichte	2	2	2	1	1	—	—
Geschichte Rußlands	2	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	—	—
Arithmetik	2	2	2	2	2	4	3
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	—	—
Einführung in Psychologie und Pädagogik	1	—	—	—	—	—	—
Kalligraphie	—	1	1	2	2	3	5
Zeichnen	2	2	1	1	1	—	—
Singen	1	1	1	1	1	1	—
Tanzen	1	1	1	1	1	1	1
Handarbeiten.	2	3	3	3	3	3	3
Gymnastik	3	3	3	3	3	3	3

* Für diejenigen, welche nicht Griechisch lernen.
 ** Privatunterricht.

Anmerkung: Die Zöglinge Orthodox-Griechischer Confession beider Abtheilungen werden in der Religion in je drei Classen unterrichtet.

Die Schülerinnen der ersten Classe der h. Töchter Schule bestehen meist das Genuernanteneamen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Sachsen. Aus dem Organisationsplan der Königl. polytechnischen Schule zu Dresden, genehmigt durch Ministerialverordnung vom 14. März 1855.

§ 1. Zweck.

Die Königl. polytechnische Schule bietet durch ihren systematisch geordneten Unterricht und geeignete Uebungen die Mittel zur Erwerbung einer umfassenden wissenschaftlichen Ausbildung für Techniker dar, welche sich einem Zweige der mechanischen oder chemischen Technik (als Fabrikanten oder Fabrikdirectoren), dem Ingenieurfache im engeren Sinne (als Ingenieure für Straßen-, Eisenbahn-, Brücken- und Wasserbau), der Geodäsie (als Feldmesser erster Classe) oder dem Lehrfache im Bereiche der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Technik zu widmen gedenken, und gestattet denen, welche sich für andere Zweige der Production oder des öffentlichen Dienstes bestimmen (z. B. Landwirthen, Architekten, Zollbeamten u. s. w.), sich in den für ihr Fach erforderlichen Hülfswissenschaften auszubilden.

Außerdem ist zur Zeit in einer besonderen Abtheilung der polytechnischen Schule Ornamentisten Gelegenheit zu ihrer vollständigen Ausbildung geboten (vergl. § 18).

§ 2. Leitung der Schule.

Die Leitung der Schule ist in unmittelbarer Unterordnung unter dem Ministerium des Innern einem Director übertragen, welchem nach den in einem besondern Regulativ enthaltenen Bestimmungen der Senat der polytechnischen Schule und das Lehrercollegium als beratende und beziehentlich beschließende Organe zugeordnet sind.

§ 3. Allgemeine Organisation.

Die polytechnische Schule zerfällt in eine obere und eine untere Abtheilung. In der oberen Abtheilung soll eine Ausbildung bis zu dem Grade erworben werden, welcher bei solchen vorausgesetzt wird, die sich der nach Verordnung vom 24. December 1851 eingeführten Staatsprüfung der Techniker unterwerfen wollen; durch den Besuch der unteren Abtheilung wird eine Stufe der Ausbildung erreicht, wie sie der rationelle Gewerbs- und Landwirthschaftsbetrieb voraussetzt, und durch den Ausschluß höherer Mathematik in den technischen Hülfswissenschaften begrenzt wird. Die Lehrziele beider Abtheilungen sind in der Beilage zur Verordnung vom 17. Januar 1852, die Einrichtung der Maturitätsprüfungen an der polytechnischen Schule betreffend (vergleiche Beilage A.), ausführlich angegeben, und als Beilage B. zu diesem Organisationsplane abgedruckt.

Das Ziel der oberen Abtheilung wird durch einen in zwei Classen getheilten zweijährigen Unterrichtscursus erreicht; jede Classe zerfällt in drei Sectionen (Fachschulen).

welche theils mit einander vereinigt, theils getrennt unterrichtet werden, und von denen speciell bestimmt ist: Section

A. für die, welche sich dem Maschinenbau, der Mechanik oder einem Zweige der mechanischen Technik,

B. für die, welche sich dem Ingenieursfache im engeren Sinne, nämlich dem Straßen-, Eisenbahn-, Brücken- oder Wasserbau, oder auch der Geodäsie,

C. für die, welche sich der Chemie oder einem Zweige der chemischen Technik widmen wollen.

Es ist indeß nicht ausgeschlossen, und wird sogar als sehr zweckmäßig erachtet, daß die Schüler nach Absolvirung des Cursus der ersten Classe noch ein Jahr auf der Anstalt verbleiben, um sich ausschließlich mit mehr selbstständigen Arbeiten unter Anleitung der betreffenden Fachlehrer zu beschäftigen.

Die untere Abtheilung zerfällt in drei Classen, jede mit einjährigem Lehrkursus. Die beiden unteren Classen dieser Abtheilung enthalten nur Unterrichtsgegenstände, welche für alle Schüler derselben gleichmäßig bestimmt sind; in der ersten Classe tritt dagegen bereits bei einzelnen Unterrichtsgegenständen eine Trennung der Schüler nach Maßgabe der vorher erwähnten drei Sectionen ein.

• Ueber die Abtheilung für Thonmodelliren und Musterzeichnen siehe § 19.

§ 4. Lehrplan.

Die Vertheilung des nach § 3 und dessen Beilage B. in den verschiedenen Lehrgegenständen zu ertheilenden Unterrichtes und der verschiedenen praktischen Uebungen auf die einzelnen Classen der beiden Abtheilungen erfolgt durch einen auf Grund der Beratungen des Senats der polytechnischen Schule aufzustellenden, nach Bedürfniß abzuändernden und von dem Ministerium des Innern zu genehmigenden Lehrplan*. Außer den aus der Beilage B. ersichtlichen Lehrgegenständen wird in der untern Abtheilung auch Unterricht in Naturgeschichte, allgemeiner Baukunde, englischer Sprache, in den Elementen der höheren Mathematik, dem Ornamentenzeichnen, architektonischen Zeichen und Steinschnitt; in der obern Abtheilung im Buchhalten und in der Chemie durch Vorträge neben den praktischen Arbeiten ertheilt.

Durch den Lehrplan werden zugleich diejenigen Lehrgegenstände bestimmt, an welchen alle Schüler der betreffenden Classe oder alle Schüler einer Section Theil nehmen müssen.

Der Monat September wird in der obern Abtheilung unter Wegfall des gewöhnlichen Unterrichtes zu praktischen Uebungen verwendet. Hierher gehören für Section A.: Entwerfen von Maschinen, Besuch technischer Etablissements zur genaueren Kenntnissnahme des Betriebes derselben und einzelner Maschinen; für Section B.: praktische geodätische Arbeiten; für Section C.: praktisch-chemische Arbeiten und Besuch technischer Etablissements.

§ 6. Schüler.

Die Schüler sind entweder eigentliche Schüler, welche dem vollen Lehrkursus ihrer Classe bewohnen und auf welche die Bestimmungen des Lehrplanes über die verbindlichen Unterrichtsgegenstände Anwendung leiden, oder Schüler für einzelne Unterrichtsgegenstände, bei denen dieß nicht der Fall ist.

Alle Schüler jedoch, sie mögen dem vollen Unterrichte oder nur einzelnen Gegen-

* Der durch Ministerialverordnung vom 7. Februar 1855 genehmigte Lehrplan ist als Beilage E. abgedruckt.

ständen beiwohnen, sind gleichermaßen den Schulgesetzen unterworfen (vergleiche § 8 am Schlusse).

§ 7. Erfordernisse zum Eintritt.

Bei allen Schülern wird zum Eintritt in die Anstalt, welcher regelmäßig nach Ostern jeden Jahres, im Laufe des Unterrichtscursus aber nur ausnahmsweise stattfinden kann, vorausgesetzt:

1. ein Alter von wenigstens fünfzehn Jahren und bei Schülern protestantischen Glaubensbekenntnisses die erfolgte Confirmation;
 2. der Besitz der erforderlichen Vorkenntnisse;
- außerdem haben die für einzelne Unterrichtsgegenstände eintretenden Schüler
3. den Nachweis zu führen, daß sie sonst genügend beschäftigt sind.

An Vorkenntnissen wird für den Besuch des vollen Lehrkursus vorausgesetzt, beim Eintritt in die dritte Classe unterer Abtheilung:

- a. in Arithmetik, die Potenzirung und Radicirung ganzer und gebrochener Zahlen, die vier Grundoperationen in Buchstabengrößen, die Gleichungen des ersten Grades (in dem Umfange von Preis Beispielsammlung Abschnitt 1, 2 und 4 § 60—63);
- b. in Geometrie, die Geometrie der Ebene, einschließlich der Kreislehre;
- c. in Geschichte und Geographie, Bekanntschaft mit den Hauptperioden und den Hauptbegebenheiten der allgemeinen und der vaterländischen Geschichte, sowie Kenntniß der Grundzüge der mathematischen, physikalischen und politischen Geographie;
- d. in deutscher Sprache, Fähigkeit, sich mündlich über Gegenstände aus den Ideentreife der vorher besuchten Schule richtig und deutlich auszudrücken und ein leichtes Thema schriftlich ohne Fehler gegen die Orthographie und die Regeln der Wort- und Satzbildung bearbeiten zu können;
- e. in französischer Sprache, Bekanntschaft mit der Formlehre, Fähigkeit, ein nicht zu schweres französisches Stück in das Deutsche zu übersetzen und umgekehrt;
- f. im geometrischen Zeichnen, genügende Fertigkeit im Gebrauche der Zeichninstrumente und Fähigkeit, die am häufigsten vorkommenden Constructionen in geraden und krummen Linien richtig und gut ausführen zu können. Nicht völlig genügende Vorbereitung in dieser Beziehung kann jedoch unter der Voraussetzung nachgesehen werden, daß die mangelnde Fertigkeit durch Privatunterricht zu welchem von Seiten der Anstalt Gelegenheit geboten wird, nachgeholt werde.

Beim Eintritt nach Beginn des Unterrichtscursus oder in eine höhere Classe: der Besitz aller der Vorkenntnisse, welche nach dem Lehrplane und dem jedesmaligen Stande des Unterrichtes in der betreffenden Classe vorausgesetzt werden müssen.

Beim Eintritt in die obere Abtheilung: der Besitz der Kenntnisse, welche durch das Lehrziel der unteren Abtheilung bestimmt werden. Bei Schülern der Anstalt hängt daher der Uebertritt aus der unteren in die obere Abtheilung davon ab, daß die Maturitätsprüfung der unteren Abtheilung bestanden sei. Nur in einzelnen Fällen kann im Wege der Dispensation durch das Ministerium des Innern diese Maturitätsprüfung auf diejenigen Lehrgegenstände beschränkt werden, welche als Vorbildung für die Section der oberen Abtheilung, in welche der Schüler eintreten will, unerlässlich sind.

Bei denen, welche für einzelne Unterrichtsgegenstände eintreten, wird die Vorthilung nur insoweit vorausgesetzt, wie sie für diese Unterrichtsgegenstände erforderlich ist.

§ 9. Beschränkung der Aufnahme in einzelnen Fällen.

Für einzelne Unterrichtsgegenstände können Schüler nur insoweit aufgenommen werden, als dieß die Classenfrequenz für den vollen Cursus erlaubt. Sprachstunden sind von der Gestattung des Einzelbesuchs gänzlich ausgeschlossen.

Ausländer können nur insoweit Aufnahme finden, als es nach Berücksichtigung der zum Eintritt befähigten Inländer ohne Ueberfüllung der Classen thunlich ist. Dieß gilt jedoch nicht von den Angehörigen solcher Staaten, mit denen wegen Gleichstellung mit den Inländern in dieser Hinsicht ein besonderes Abkommen Seiten der Königl. Sächsischen Regierung getroffen worden ist.

§ 10. Abweichungen vom vollen Unterrichtscursus.

Dispensationen von einzelnen Unterrichtsgegenständen oder Erlaubniß zum Besuche einzelner Vorträge einer höheren Classe können bei Schülern für den vollen Classencursus nur vom Director der Anstalt erteilt werden.

§ 11. Beaufsichtigung der Schüler.

Die Schüler stehen in ihrem Verhältnisse zur polytechnischen Schule, was namentlich den Schulbesuch, das Verhalten in der Schule (sowohl während des Unterrichts als in den Zwischenstunden und bei sonstigem Aufenthalt im Schulgebäude) und die Anfertigung der aufgegebenen Arbeiten anbelangt, unter der Aufsicht des Directors und der Lehrer. Eine regelmäßige Specialaufsicht außerhalb der Anstalt findet nicht statt.

Von ernstesten Klagen, welche gegen einzelne Schüler vorkommen, werden die Eltern derselben oder deren Stellvertreter in Kenntniß gesetzt.

§ 12. Halbjährige Zeugnisse.

Jeder Schüler erhält zu Michaelis und zu Ostern ein Zeugniß über die im Verhalten, Fleiß, Schulbesuch und in den Fortschritten in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ihm erteilten Censuren.

§ 13. Prüfungen.

Am Ende des Jahrescursus werden mit allen Schülern, sowohl mit denen für den vollen Unterrichtscursus, als mit denen für einzelne Unterrichtsgegenstände Prüfungen vorgenommen, welche bei den Vortragsgegenständen in Anfertigung schriftlicher Arbeiten und in einer öffentlichen mündlichen Prüfung, bei den Uebungen in öffentlicher Ausstellung der angefertigten Arbeiten bestehen.

In der ersten Classe der oberen und in der ersten Classe der unteren Abtheilung werden außer den ebenso wie in den übrigen Classen eingerichteten Prüfungen auch Maturitätsprüfungen, an welchen auch Nichtschüler Theil nehmen können, nach Maßgabe der Verordnung vom 17. Januar 1852 (vergl. Beilage A.) abgehalten.

Verbunden zur Theilnahme an den Maturitätsprüfungen sind nur solche Schüler für den vollen Unterrichtscursus (abgesehen von den aus der unteren in die obere Abtheilung übertretenden Schülern, siehe § 7), welche Schulgelddbefreiung oder Stipendien genießen.

Schüler, welche sich für die Staatsprüfung der Techniker, z. B. als Architekten, in einzelnen Unterrichtszweigen ein Maturitätszeugniß erwerben wollen, haben der Maturitätsprüfung in diesen Zweigen vollständig beizuwohnen.

Als Einladungsschrift zu diesen Prüfungen wird ein Programm ausgegeben, in welchem außer der Behandlung eines wissenschaftlichen Themas die Schulnachrichten regelmäßig veröffentlicht werden.

§ 14. Uebertritt in höhere Classen.

Auf Grund der Censuren und Prüfungsergebnisse wird vom Lehrercollegium festgestellt, welche Schüler innerhalb der oberen oder unteren Abtheilung in die nächst höhere Classe aufrücken können. Die deshalb gefaßten Beschlüsse werden nebst dem Er-

gebniß der Maturitätsprüfung am Schlusse des Jahrescurfus den gesammten Schülern bekannt gemacht.

Schüler, welche eine Classe zwei Jahre lang besucht haben, und zum Uebertritt in die nächst höhere Classe noch nicht genügend vorbereitet bei der Prüfung befunden werden, haben die Anstalt zu verlassen.

§ 17. Abgangszeugnisse.

Schüler, welche die Maturitätsprüfung bestanden haben, erhalten nach § 10—12 der Verordnung vom 17. Januar 1852 ein Zeugniß der Reife. Ein solches Zeugniß gewährt, gleichviel, in welcher Abtheilung es erlangt ist, nach § 13 der angeführten Verordnung einen Anspruch auf die in § 1, 2 und 3 des Mandats vom 17. December 1828, die Befreiung der Schüler der in Dresden bestehenden technischen Bildungsanstalt vom Kunstzwange betreffend, zugesicherten Vergünstigungen. Außerdem gewährt ein in der unteren Abtheilung erworbenes Zeugniß der Reife Anspruch auf den Eintritt in die obere Abtheilung, und wenn es im Fache der praktischen Geometrie mindestens die Censur »gut« enthält, nach § 6 der Verordnung vom 18. Januar 1852 Befreiung von der theoretischen Prüfung bei den Prüfungen der Feldmesser zweiter Classe. Ein in der oberen Abtheilung erworbenes Zeugniß der Reife dient zugleich zum Nachweis des Besißeß der bei den Staatsprüfungen der Techniker nach § 6 der Verordnung vom 24. December 1851 vorausgesetzten technischen und wissenschaftlichen Vorkenntnisse.

§ 18. Hospitanten.

Erwachsenen und in selbstständigen Verhältnissen stehenden Personen kann von dem Director gestattet werden, an einzelnen Unterrichtsgegenständen Theil zu nehmen; sie werden als Hospitanten angesehen, sind den Schulgesetzen nicht unterworfen und erhalten für den Fall, daß sie dieß wünschen, ein Zeugniß darüber, daß und wie lange sie dem Unterrichte beigewohnt haben. Die Gestattung des Zutritts kann, wenn sich dadurch Unguttrüglichkeiten ergeben sollten, jederzeit zurückgezogen werden.

§ 19. Abtheilung für Thonmodelliren und Musterzeichnen.

Mit der polytechnischen Schule ist zur Zeit eine besondere Abtheilung für Thonmodelliren und Musterzeichnen verbunden, in welcher Ornamentisten im plastischen Fache für die verschiedenen einschlagenden Gewerbe (Holzbildhauer, Medailleurs &c.), so wie Musterzeichner ausgebildet werden sollen.

Die vollständige Ausbildung eines Schülers erfolgt in einem Zeitraume von etwa fünf bis sechs Jahren und wird, von dem Einfacheren zu dem Zusammengesetzteren fortschreitend, in drei Abstufungen in der Art erzielt, daß auf der ersten Stufe die einzelnen Theile des Kopfes und Körpers, einfache Ornamente und die architektonischen Elementarformen, auf der zweiten Köpfe und ganze Figuren nach Gypsmodellen, Blumen nach der Natur gezeichnet und Anweisung zum Ornamentencomponiren ertheilt, auf der dritten Stufe endlich nach lebenden Objecten (Menschen und Thieren) gezeichnet, im Ornamentencomponiren fortgeföhren und einerseits zur plastischen Darstellung der Körperformen, andererseits zum Musterzeichnen übergegangen wird.

Hierbei wird den Schülern ein besonderer Unterricht im architektonischen Zeichnen, verbunden mit einem Vortrage über Kunstgeschichte ertheilt, und es ist ihnen gestattet, an den für sie geeigneten Vorträgen und Uebungen in der unteren Abtheilung der polytechnischen Schule und in der Baugewerkschule Theil zu nehmen (namentlich in deutscher, französischer und englischer Sprache, Projectionislehre, Perspective, Physik, Chemie, Elementarmathematik). Sie wohnen den für die Zöglinge der Kunstakademie bestimmten anatomischen Vorträgen bei und erhalten besondere Vorträge über Thier-

anatomie an der Thierarzneischule; auch wird Einzelnen gestattet, an den Präparatirübungen bei der letzteren Anstalt Theil zu nehmen.

Zur Aufnahme, welche zunächst nur provisorisch und erst, nachdem sich im ersten Halbjahr gezeigt hat, ob auch die zur gedeihlichen Ausbildung erforderlichen Anlagen vorhanden sind, definitiv erfolgt, ist außer den in § 7 unter 1—4 ausgesprochenen Bedingungen erforderlich, daß der Eintretende einen guten Elementarunterricht genossen und in der Regel das Gewerbe, für welches er sich als Ornamentist ausbilden will, bereits praktisch kennen gelernt habe.

Welchen Unterrichtsgegenständen jeder einzelne Schüler dieser Abtheilung beizuwohnen hat, wird beim Beginn des Jahrescursus durch den Director bestimmt.

Für die Schüler dieser Abtheilung haben die vorstehenden §§ 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15 und 16 ebenfalls Geltung. Diejenigen, welche ihre volle Ausbildung in dieser Abtheilung erlangt haben, erhalten ein Abgangszeugniß mit specieller Angabe ihres Faches, in welchem alle Unterrichtsgegenstände, denen sie beigewohnt, nebst den Durchschnittscensuren, welche sie in denselben erlangt haben, aufgeführt sind. Erfolgt der Abgang vor vollständiger Ausbildung, so gelten die einschlagenden Bestimmungen des § 17.

§ 20. Schulgeld.

An Schulgeld wird für den einjährigen vollen Unterrichtscursus in jeder Classe der oberen und unteren Abtheilung 30 Thlr., in der Abtheilung für Thonmodelliren und Musterzeichnen 12 Thlr. zur Schulkasse entrichtet.

Schüler für einzelne Gegenstände und Hospitanten haben für jede wöchentliche Unterrichtsstunde jährlich 2 Thlr. zu zahlen; erstreckt sich der Besuch auf mehr als drei Unterrichtsgegenstände, so ist jährlich 30 Thlr., in keinem Falle aber mehr zu entrichten.

Für Schüler des vollen Classencursus, welche gleichzeitig dem Unterrichte einer höheren Classe beizuwohnen (vergl. § 9), wird letzterer noch besonders nach dem Sage für Hospitanten in Anrechnung gebracht.

§ 22. Stipendien.

Besonders würdigen und bedürftigen Schülern, welche sich in einer der beiden Abtheilungen der polytechnischen Schule oder im Modelliren und Musterzeichnen vollständig für ihren Beruf ausbilden wollen, können außer dem Schulgelderlasse auch Stipendien von dem Ministerium des Innern auf Vorschlag des Lehrercollegiums bewilligt werden.

Die Bewilligung erfolgt auf deßhalb bei dem Directorium der Anstalt anzubringende Gesuche beim Beginn des Jahrescursus jedesmal für ein Jahr. Die Auszahlung erfolgt monatlich.

§ 23. Sonstige Vergünstigungen.

Außer den Vortheilen, auf welche die Zeugnisse der Reise einen Anspruch gewähren (§ 17), genießen die Schüler der polytechnischen Schule noch folgende Vergünstigungen:

a. Neben dem Unterrichte finden, soweit thunlich, Excursionen nach technischen Etablissements oder im Interesse des Unterrichts der Maschinenlehre und der Ingenieurwissenschaften statt. Hierbei wird, so weit die deßhalb bewilligten Mittel ausreichen, bei größeren Entfernungen entweder allen, oder den als bedürftig legitimirten Schülern freies Fortkommen gewährt.

b. Den eigentlichen Schülern der oberen und der ersten Classe der unteren Abtheilung ist der Besuch der Königl. Sammlungen, öffentlichen Bauten und Anstalten unter den Bedingungen gestattet, welche die Ministerien deßhalb getroffen haben. Die Schüler erhalten deßhalb besonders ausgefertigte und auf ein Jahr gültige Legitimationskarten und einen Abdruck dieser Bedingungen.

Die Schüler in der Abtheilung für Ikonmodelliren und Musterzeichnen genießen eine gleiche Vergünstigung bei den naturhistorischen Sammlungen im Zwingergebäude.

c. Die Schüler der Section A. in der oberen Abtheilung erhalten bei den praktischen Uebungen im Monat September auf Empfehlung der Schuldirection außer dem bei mehreren Privatunternehmungen gestatteten Zutritte die Erlaubniß auf den Locomotiven der Staatsseisenbahnen fahren zu dürfen, um sich mit der Bedienung derselben bekannt zu machen. Für die Schüler der Section B. wird die Gestattung, die Gluren zu größeren geodätischen Aufnahmen betreten zu dürfen, durch die competente Behörde vermittelt.

d. Das Lehrercollegium der polytechnischen Schule hat bei Gelegenheit des fünf- undzwanzigjährigen Stiftungsfestes der Schule einen Reisestipendienfond für Schüler gegründet; dessen Stiftungsurkunde in der Beilage D. abgedruckt ist.

e. Bezüglich der Militärpflicht ist in Gemäßheit des Gesetzes vom 1. August 1846, Abschnitt 2, § 11 und vom 9. November 1848 § 10, sowie nach § 33 und 35 des Gesetzes vom 3. Juni 1852 den Schülern der polytechnischen Schule bei untadelhaftem Betragen und Fleiße und hinreichenden Fähigkeiten für den Fall, daß sie bei der Stellung für tüchtig befunden worden sind, nachgelassen, die Infanterieabtheilung zu benennen, bei welcher sie eintreten wollen, wenn sie sich zum sofortigen Eintritt in den Militärdienst bereit erklären, außerdem können sie auch erst nach Ablauf des zweiundzwanzigsten Lebensjahres sich über ihren Eintritt in die Armee oder ihre Stellvertretung entscheiden, und werden bis zu diesem Zeitpunkte der Dienstreserve zugeschrieben. Es kann sogar dieser Termin in einzelnen Fällen durch die Recrutirungscommission bis nach Ablauf des vierundzwanzigsten Lebensjahres verlängert werden.

Beilage A.

Verordnung,

die Einrichtung von Maturitätsprüfungen bei der polytechnischen Schule zu Dresden betreffend, vom 17. Januar 1852.

Das Ministerium des Innern hat die Einrichtung von Maturitätsprüfungen bei der polytechnischen Schule zu Dresden beschlossen und verordnet deshalb wie folgt:

§ 1. Am Schlusse jedes Unterrichtscursus (gegen Ostern jeden Jahres) werden in beiden Abtheilungen der polytechnischen Schule zu Dresden Maturitätsprüfungen abgehalten.

§ 7. Die Prüfungen erstrecken sich für jetzt auf folgende Gegenstände:

1. bei der untern Abtheilung.

a. bei allen Schülern:

Mathematik, Mechanik und Maschinenlehre, Mechanische Technologie, Physik und Chemie, Mineralogie, Deutsche Sprache, Französische Sprache;

b. außerdem

bei den Schülern für mechanische Technik:

Maschinenzeichnen und Projectionölehre;

bei den Schülern für Straßen-, Brücken- und Eisenbahnbau und für Geodäsie: praktische Geometrie;

bei den Schülern für chemische Technik:

praktische Chemie.

2. bei der oberen Abtheilung.

a. bei allen Schülern:

höhere Mathematik (Analysis), höhere (analytische) Mechanik*, höhere Physik, Astronomie*, Volkswirtschaftslehre, Deutsche Sprache, Englische Sprache;

b. außerdem:

bei den Schülern für Geodäsie:

theoretische und praktische Geodäsie, Situationszeichnen;

bei den Schülern für mechanische Technik:

Theorie der Motoren, Entwerfen von Maschinen, mechanische Technologie;

bei den Schülern für Straßen-, Brücken- und Eisenbahnbau:

Straßen-, Wasser- und Brückenbaukunde, Entwerfen von Straßen-, Brücken-, Wasser- und Eisenbahnbauten, theoretische und praktische Geodäsie, Geognose;

bei den Schülern für chemische Technik:

Geognose, Chemie.

Das Maß der in allen den genannten Fächern zu fordernden Ausbildung bestimmt sich durch die in dem Lehrplane der polytechnischen Schule für jedes derselben (bezüglich für die untere oder obere Abtheilung) gegebenen Lehrziele (siehe nachfolgend Beilage B.).

§ 18. Den Prüfungen, so weit sie in der mündlichen Beantwortung von Fragen bestehen, können Betheiligte und Sachverständige gegen von der Direction auszugebende Eintrittskarten beiwohnen.**

Hiernach haben Alle, die es angeht, sich zu achten.

Dresden, am 17. Januar 1852.

Ministerium des Innern.

v. Friesen.

Demuth.

Beilage B.

Lehrziele,

welche in Gemäßheit des Lehrplanes der polytechnischen Schule bei den Maturitätsprüfungen vorausgesetzt werden.

A. für die untere Abtheilung.

Mathematik. Vollständige Kenntniß der gesammten niederen Mathematik; zu dieser werden gerechnet: 1. die Grundoperationen in Buchstaben, die Lehre von den Potenzen und Logarithmen, die Auflösung der Gleichungen ersten und zweiten Grades mit mehreren Unbekannten, sowie der Gleichungen dritten Grades mit einer Unbekannten; — 2. die gesammte Planimetrie und Stereometrie; — 3. die ebene und

* In Gemäßheit der Ministerialverordnung vom 7. Februar 1855 ist in dem Lehrplane insofern eine Veränderung eingetreten, als die höhere Mechanik nicht mehr als ein für die Schüler der chemischen Technik und die Astronomie nicht mehr als ein für die Schüler der mechanischen und der chemischen Technik verbindlicher Lehrgegenstand betrachtet wird.

** Durch Ministerialverordnung vom 15. Januar 1855 wurde bestimmt, daß von der Theilnahme an der mündlichen Maturitätsprüfung alle Schüler in denjenigen Fächern befreit sein sollen, in welchen sie bei den letzten beiden regelmäßigen Censuren ertheilungen und bei den schriftlichen Maturitätsprüfungsarbeiten mindestens die Censur 2 erhalten haben, und deshalb die Deffentlichkeit der Maturitätsprüfungen gänzlich aufgehoben.

körperliche (sphärische) Trigonometrie nebst deren hauptsächlichsten Anwendungen auf die Fundamentalprobleme der Geodäsie und mathematischen Geographie; — 4. die descriptive Geometrie, vorzugsweise die constructive Lösung der auf die Verbindung von Punkten, Geraden und Ebenen bezüglichen Aufgaben, sowie Darstellung der Durchschnitte von krummen Flächen unter sich und mit Ebenen. Für die unter 2, 3 und 4 genannten Gegenstände dient das Lehrbuch: Grundzüge der Geometrie von Dr. D. Schödmilch, 2 Theile, Eisenach bei Baredt 1854; — 5. die analytische Geometrie der Ebene und des Raumes mit besonderer Rücksicht auf die Linien und Flächen der zweiten Ordnung; zu Grunde gelegt wird das Lehrbuch der analytischen Geometrie von D. Fort und Dr. D. Schödmilch, 2 Theile, Leipzig bei B. G. Teubner.

Mechanik. Genauere auf mathematische Begründung gestützte Kenntniß der Gesetze des Gleichgewichtes und der Bewegung, mit besonderer Rücksicht auf die Vorbereitung für den Kurs der Maschinenlehre. Da der Vortrag bereits in der zweiten Classe stattfindet, kann nur die niedere Mathematik mit Einschluß der ebenen Trigonometrie und der Anfangsgründe der analytischen Geometrie bei der Behandlung vorausgesetzt werden. Mit Ausnahme der durch diesen niederern Stand der mathematischen Vorkenntnisse bedingten Abänderungen ist der Umfang, in welchem der Stoff zum Vortrage gelangt, im Wesentlichen mit dem Inhalte des ersten Bandes von »Weißbach's Lehrbuch der Ingenieur- und Maschinenmechanik« übereinstimmend.

Maschinenlehre. Allgemeine Einleitung in die Maschinenlehre. Darstellung des Zweckes und der Zusammensetzung der Maschinen. Allgemeine Betrachtung der Kräfte, welche bei dem Betriebe der Maschinen in Anwendung kommen, sowie der Motoren, Transmissionen und Arbeitsmaschinen zu dem Zwecke, die allgemeinen Bewegungsverhältnisse und ihren Einfluß auf die Construction und Dimensionsverhältnisse der Maschinen und ihrer Theile nachzuweisen. Specielle Betrachtung der vorzüglichsten Maschinenelemente sowohl in theoretischer als constructiver Hinsicht mit steter Rücksicht auf die Praxis. Specielle Betrachtung der vorzüglichsten Motoren und einiger häufig vorkommenden Arbeitsmaschinen, jedoch nur in beschreibender Weise, wobei die Eigenthümlichkeiten der Construction und Wirkung ins Auge gefaßt und ihre Bedeutung für industrielle Anlagen besonders hervorgehoben werden. — Die specielle Betrachtung der Maschinenelemente wird durch das Entwerfen und Construiren dahin einschlagender Gegenstände, dem nur die Schüler der Section A. beizubringen, unterstützt. — Dem Vortrage wird vorzüglich »Weißbach's Lehrbuch der Ingenieur- und Maschinenmechanik« und »Rebentbacher's Resultate des Maschinenwesens« zu Grunde gelegt und von der Anwendung der höheren Mathematik Umgang genommen.

Mechanische Technologie. Beschreibung und Erklärung der Verfahrungsarten und einfacheren Vorrichtungen beim Bearbeiten des Metalles und Holzes wesentlich nach Karmarsch's Lehrbuch der mechanischen Technologie, Band 1.

Physik. Kenntniß der Thatfachen und ihres Zusammenhanges in dem Umfange, wie dieselben in Poisslet-Müller's Lehrbuche behandelt sind, mit Ausnahme der doppelten Brechung und Polarisation, welche in der unteren Abtheilung nur in geringerer Ausdehnung behandelt werden.

Chemie. Im Vortrage der theoretischen Chemie wird der unorganische Theil in dem Umfange von Wöhler's Grundriß der Chemie behandelt; bei dem organischen Theile geben die allgemeinen Erörterungen, welche in Schloßberger's Lehrbuche der organischen Chemie jedem Abschnitte voranstehen, den Umfang des Vortrags an; die größere oder geringere Specialkenntniß der diesen Abschnitten zugehörenden Körper, welche außerdem angestrebt wird, hängt von der als bekannt vorauszusetzenden Wichtig-

keit dieser Körper in theoretischer und praktischer Beziehung ab. — Beim Vortrage der technischen Chemie wird das Verständniß aller chemischen Erscheinungen, welche bei technischen Verrichtungen vorkommen, sowie die Kenntniß der technisch-chemischen Fabricationsmethoden bezweckt; es wird daher auch das Wesentliche von dem in dem Handbuche der technischen Chemie von E. L. Schubarth hierauf Bezügliche in diesem Vortrage mitgetheilt. — Die praktisch-chemischen Arbeiten sollen einestheils das theoretische Wissen der Schüler befestigen, andernteils ihnen Gelegenheit geben, sich in der Anstellung chemischer Versuche zu üben. Mit Rücksicht hierauf wird der Gebrauch des Röhrohrs und die qualitative chemische Analyse nach »Will's Anleitung zur chemischen Analyse« gelehrt; es werden die für die Technik wichtigsten volumetrischen Analysen ausgeführt, Präparate dargestellt und in Uebereinstimmung mit dem technisch-chemischen Vortrage so viel als irgend möglich von den Schülern diejenigen Versuche wiederholt, welche zur Erläuterung wissenschaftlicher Sätze während des Vortrags angestellt worden sind.

Mineralogie. Dem Vortrage liegen die »Elemente der Mineralogie von G. F. Kaumann« zu Grunde; bei Veenbigung desselben muß von den Schülern erwartet werden, daß sowohl der allgemeine als der specielle Theil dieses Lehrbuchs zu ihrem vollkommenen Verständniß gelangt ist. In dem krystallographischen Theile des Vortrags und den Repetitionen wird zugleich auch stete Rücksicht auf die Bezeichnungsgart nach Weiß und auf die Methode von Quenstedt genommen, die an einem Krystalle auftretenden Flächen in eine Ebene zu projectiren, wie dieß in der »Methode der Krystallographie von F. A. Quenstedt, Tübingen 1840« ausführlich entwickelt worden ist. — Können in diesem Course über Mineralogie auch nicht alle bekannten, selbst nicht alle in dem zu Grunde gelegten Lehrbuche beschriebenen Mineralien erläutert und betrachtet werden, so ist doch die genauere Kenntniß der entweder in technischer Beziehung oder durch ihr Vorkommen wichtigeren Arten ein unerläßliches Erforderniß.

Deutsche Sprache und Denklehre. Das Ziel, welches in der unteren Abtheilung angestrebt wird, leuchtet aus der nachfolgenden Aufstellung des ganzen Unterrichtsganges, wie er in beiden Abtheilungen befolgt wird, hervor.

Der Unterricht in der vaterländischen Sprache hat alle diejenigen Unterrichtsgegenstände zu umfassen, welche die sowohl dem gebildeten Manne, als dem tüchtigen Geschäftsmanne nöthige Fertigkeit, mit möglichster Sicherheit und Freiheit im Gebiete seiner Vorstellungen und Gedanken sich zu bewegen, unmittelbar fördern helfen. Hierher gehören also (für den Deutschen):

1. die deutsche Sprache: a. hinsichtlich der Mittel, die sie zur Bezeichnung der Vorstellungen und Gedanken und ihrer nächsten Verbindungsweisen darbietet, und der Gesetze, an die sie dabei unbedingt gebunden ist (Sprachlehre, Grammatik); b. hinsichtlich der umfassenderen Darstellungsweisen, unter welchen der Sprechende, je nach seinem besonderen Bedürfnisse und Darstellungszwecke, eine freiere Wahl hat (Vortragslehre, Stylistik); c. hinsichtlich der Geisteswerke, welche überhaupt bis jetzt in ihr eine befriedigende und mustergültige Darstellungsform gefunden haben (Bekannthschaft mit den deutschen mustergültigen Schriftstellern oder Classikern und Geschichte der deutschen Sprache selbst);

2. die Denklehre.

In der Natur dieser Unterrichtsgegenstände liegt es, daß sie zwar sämmtlich für jede Bildungsstufe der Lernenden, aber nicht alle stets in gleichem Umfange zu berücksichtigen sind. Ihre Vertheilung durch alle Classen der polytechnischen Schule ist daher folgende:

1. Vortrag und Erklärung ausgewählter mustergültiger Abschnitte aus den Werken deutscher Schriftsteller bieten zugleich Gelegenheit dar: a. zunächst zur Berichtigung etwa noch vorkommender Fehler und Verwöhnungen, überhaupt aber zur letzten allgemeinen Verständigung über Bedeutung (Gattungen und Arten), Beugung, Fügung und Betonung der Wörter und Sätze (Interpunction), mit Hervorhebung aller derjenigen Eigenthümlichkeiten, durch welche die deutsche Sprache von den bekanntesten anderen Sprachen sich unterscheidet; — b. zur Kenntniß und Beachtung der genaueren Bestimmung, Prüfung, Erfindung und Verbindung der Begriffe und Gedanken. (Wöchentlich 1 Stunde in der III., und 1 Stunde in der II. Classe der unteren Abtheilung.)

2. An die Stelle dieser Uebungen tritt die eigentliche Denklehre, besonders verweilend bei den Lehren von dem Wesen, den Merkmalen, der Begrenzung und Entwicklung der Begriffe, von der Gestaltung der Urtheile, ihrem Gebrauche und Werthe (als Grundsätze, Folgesätze, Axiome, Hypothesen etc.), von dem Wesen der Schlüsse und ihren üblichsten Abkürzungen, Verbindungen und Einkleidungen, von der Eintheilung und Gliederung des Denkstoffes, von der Beweisführung, sowie von den gewöhnlichen Ursachen des Irrthumes und den ihm entgegenwirkenden Mitteln, wobei die Lernenden verbunden sind, das Verständniß aller dieser Regeln durch vielfache und selbstthätige Anwendung derselben auf Fälle aus Gedankenkreisen, in denen sie sich selbstständiger bewegen können, zu erproben. (Wöchentlich 1 Stunde in der I. Classe der unteren Abtheilung und 1 Stunde in der ungetrennten oberen Abtheilung.)

3. Die Uebungen in der Darstellung der Gedanken überhaupt (Stylübungen): a. beginnen mit Bearbeitung mannigfaltiger, bald dem gewöhnlichen Leben, bald den besonderen Erlebnissen und Verhältnissen der Lernenden entnommener Aufgaben (wöchentlich 1 Stunde in der III. Classe der unteren Abtheilung), — b. ordnen sich aber später (wöchentlich 1 Stunde in der II. Classe der unteren Abtheilung) nach den Abtheilungen der (kurzen, aber zusammenhängenden) Vortragalehre (Stylistik) über Eigenschaften, Arten und Formen des Styles. Die diese Uebungen begleitenden mustergültigen Abschnitte aus deutschen Schriftstellern treten in der nämlichen systematischen Reihenfolge auf und führen dadurch — c. zu einer vollständigen Kenntniß und Uebersicht der wichtigeren sprachlichen Darstellungsformen. — Endlich d. macht (in der I. Classe der unteren Abtheilung) eine Hinweisung auf die geschichtliche Entwicklung der Sprache und des Schriftenthumes des deutschen Volkes (Abriß einer Geschichte der Nationallitteratur), den Schluß dieser (der allgemeinen Geistesbildung gewidmeten) sprachlichen Beschäftigungen.

4. Die nothwendige Rücksicht auf den künftigen Stand und Beruf der Lernenden erheischt aber auch noch eine durch alle Classen (wöchentlich in der III. und II. Classe unterer Abtheilung je eine Stunde) gehende Reihe von besonderen Uebungen im Geschäftsstyle, in der Ordnung, daß die in dem gewöhnlichen Leben und bei den Geschäftsverhältnissen aller Gewerbetreibenden vorkommenden Aufsätze, welche zugleich die der Erfindung und Darstellung nach leichteren und kürzeren sind (in der III. Classe unterer Abtheilung) den Anfang machen, längere Aufsätze und ein Geschäftsbriefwechsel darauf (in der II. und I. Classe unterer Abtheilung) folgen, endlich zu den auf bestimmtere wissenschaftliche, künstlerische (artistische) und industrielle Vorkenntnisse zu gründenden Gedankenentwickelungen, wie dergleichen z. B. von Beamten oder Sachverständigen, mit Ausschließung der juristischen Auffassungen, zu leisten sind (in den beiden Classen der oberen Abtheilung), Anleitung ertheilt wird.

Französische Sprache. Es wird durch den Unterricht bezweckt, die Fertigkeit einen französischen Schriftsteller im Fache der Geschichte, Naturwissenschaften und der

Technik zu verstehen, und sich schriftlich und mündlich über leichtere Gegenstände richtig auszudrücken, bei den Schülern hervorzubringen.

Maschinenzeichnen und Projectionenlehre. Die systematische Aufeinanderfolge der hier vorgetragenen Gegenstände ist aus dem nachstehenden Unterrichtsgange zu entnehmen:

Projectionenlehre. I. Theil. Entstehung der Projectionsmethoden, Begriffe der Projectionen und Bildung der Projectionsebenen. Darstellung eines Punktes, einer geraden, gebrochenen und gekrümmten Linie, sowie mehrerer Linien mit steter Entwicklung ihrer wahren Längen und der Neigungswinkel, die dieselben sowohl mit einander, als auch mit den Projectionsebenen bilden. Projection einer und mehrerer theils paralleler, theils sich schneidender Ebenen, nebst Bestimmung der Neigungswinkel, die eine Ebene mit den Projectionsebenen einschließt, sowie der Durchschnitts- und Neigungswinkel, welche mehrere Ebenen gegenseitig mit einander bilden. Weitere Betrachtungen von Punkten, geraden Linien und Ebenen in Hinsicht auf ihre gegenseitigen Entfernungen, Neigungen und Durchdringungen. Entstehung und Darstellung krummer Flächen, besonders der cylindrischen, conischen und Umdrehungsflächen; Darstellung begrenzter Ebenen und Körper in verschiedenen Lagen gegen die Projectionsebenen. Projection der regulären Polyeder und mehrerer Hauptformen der Krystallographie. Durchschnitte verschiedener Körper mittelst Ebenen und Bestimmung der geometrischen Größe des Schnittes. Gegenseitige Durchdringung der genannten Körper und Entwicklung ihrer Oberflächen, sowie Eintragung der Schnitt- und Durchschnittslinien in dieselben. Endlich Erläuterungen der für die Praxis noch wichtigsten Darstellungsmethoden, als: der Uebereckprojection, der einfach schiefen (Cavalier-) Darstellung und der doppelt schiefen (isometrischen) Projection. — II. Theil. Dieser soll nur die praktische Anwendung des ersten Theiles näher erläutern, indem zuerst von einfachen, später von zusammengesetzteren Maschinentheilen z. B. Kuppelungen, Lagern, Geradführungen u., wovon nur ein Grund- und Aufriß gegeben ist, eine Seitenansicht, ein Längen- und Querdurchschnitt u. abgeleitet werden muß. Diese Zeichnung kann dann auch gleichzeitig zur Entwicklung einer Cavalierdarstellung und isometrischen Projection dienen.

Schattenconstruction. I. Theil. Entstehung des Schattens. Annahme der Richtung der Lichtstrahlen für geometrische Zeichnungen. Construction der Schatten von geraden und schiefliegenden, geraden, gebrochenen und gekrümmten Linien, voller und durchbrochener Ebenen, sowie gekrümmter Flächen auf horizontale, verticale oder beide Ebenen zugleich und auf gekrümmte Flächen. Entwicklung der Schatten von geraden, schiefliegenden, geneigten und übereinander liegenden prismatischen und pyramidalen Körpern, auf horizontale und verticale Ebenen. Uebungen in der Construction der Schatten für die am häufigsten vorkommenden Verbindungen und Formen der Körper, z. B. von prismatischen und pyramidalen Körpern mit Platten überdeckt, Kugeln, Ringen, Rischen, Säulensfüßen, Säulenköpfen u. u. — II. Theil. Uebungen im Tuschen von Ebenen und im Rundtuschen werden zuerst nach Contourzeichnungen an einfachen architektonischen und Maschinentheilen angestellt. Hierauf folgen Ausführungen ähnlicher größerer Gegenstände in Tusche und Farbe, wobei noch die übliche Bedeutung der letzteren in geometrischen Zeichnungen besonders angegeben wird.

Perspective. I. Theil. Entstehung des perspectivischen Bildes und Herleitung desselben aus der geometrischen Projectionenlehre, insbesondere Entwicklung der Distanz-, Accidental- und Theilpunkte, des Fußpunktes u., nachdem vorher einige allgemeine Regeln über die Lage und Entfernung des Augenpunktes für eine bestimmte Bildfläche gegeben waren. Die Anwendungen hiervon umfassen die perspectivischen Darstellungen

von Punkten, Linien, Ebenen und Körpern in den verschiedenartigsten Pagen zur Blickfläche. Einzelne solche Darstellungen werden hierauf benutzt, um dazu den Schatten sowohl für eine Licht- als Sonnenbeleuchtung zu construiren. — 11. Theil. Nächst der Aufnahme und Ausführung ganzer Maschinen und einzelner architektonischer Gegenstände bezweckt dieser Theil auch noch die sofortige Entwicklung perspectivischer Bilder von Gegenständen, wie sie sich täglich im gewöhnlichen Leben darbieten und die nur durch gegebene Dimensionen vorgeschrieben werden. Gewöhnlich werden zu dergleichen Ausführungen diejenigen Skizzen benutzt, welche beim Aufnehmen angefertigt werden müssen.

Maschinenzeichnen. Mit der Kenntniß der vorher erwähnten Darstellungsmethoden ausgerüstet gehen die Schüler theils an die Aufnahme und Ausführung einzelner geeigneter Maschinen, mechanischer Vorrichtungen, Modelle oder Apparate, theils an das Austragen einzelner Theile aus vorgegebenen Maschinenzeichnungen, theils endlich an die Anfertigung von Werkzeichnungen, wie sie bei der praktischen Ausführung verlangt werden.

Praktische Geometrie. Dieselbe wird in folgenden Abschnitten in zusammenhängendem Vortrage gelehrt, und im Sommer durch praktische Uebungen unterstützt:

1. Die Kettenmessung. Beschreibung und Gebrauch und beziehendlich Correction der hierbei nöthigen Werkzeuge und Instrumente. Das Abstecken und Messen gerader Linien unter verschiedenen Bedingungen und mit verschiedenen Hülfsmitteln. Das Abstecken und Messen von Winkeln mit Kette, Baska, Winkelkreuz und Winkelspiegel. Das Abstecken von Figuren, insbesondere von Bauplantagen, kleiner Kreise und Ellipsen. Die Ermittlung der Flächeninhalte einzelner Parcellen und Parcellencomplexe, nach der Zerlegungs- und Coordinatenmethode. Nachweis der Fehlerquellen hierbei. Die Grundrißaufnahme nach der Triangulir-, Parallel- und Perimetermethode. Das Austragen der Figuren nach den auf dem Felde gemessenen Bestandtheilen. — Genauigkeit der Kettenmessung. Genauigkeit der Messung der Linien auf dem Papier.

2. Die Menselaufnahme. Beschreibung, Theorie, Gebrauch und Correction der hierzu nöthigen Instrumente: des Nivellirtheils, der Libelle, des Diopterlineals, der Kippregel, der Boussole etc. Die Aufnahme von Punkten durch Vorwärtsvisiren und Messen, Vorwärtsabschneiden, Seitwärtsabschneiden und Rückwärtsabschneiden. Anwendung dieser Grundoperationen auf die Bestimmung unzugängiger Linien, Absteckung von Winkeln und Parallelen, Aufnahme einzelner, sowie zusammenhängender Grundstücke, mögen solche eine freie Uebersicht gewähren oder nicht (Umziehen). Die Aufnahme eines größern Verbandes von Grundstücken über mehrere Menselblätter. Das hierbei nöthige geometrische Rep. Die Flächeninhaltsermittlung nach vorhergegangener Menselaufnahme unter Anwendung der verschiedenen mechanischen Hülfsmittel (Planimeter). Das Copiren und Verjüngen der Charten (Pantograph).

3. Die Theilungslehre. Dieselbe zeigt die Bestimmung der Theilungslinien der mit der Kette oder der Mensel aufgenommenen Grundstücke zum Behuf der Dismembration oder Zusammenlegung und zwar unter verschiedenen Bedingungen sowohl bei gleicher als verschiedener Bonität.

4. Das Höhenmessen. Beschreibung, Theorie, Gebrauch und Berichtigung der hierbei nöthigen Instrumente. Das geometrische Höhenmessen mit Stäben, mit Dendrometer und mit dem Lehmann'schen Diopterlineal. Das Nivelliren mit der Seilwaage, in Verbindung mit den Visirscheiben, mit der Wasserwaage, mit der Quecksilberwaage und dem Libellenniveau mit Dioptern, sowie die hierbei nöthigen Berechnungen und Profilirungen. Anwendung des Nivellirens auf die Anlage von Kunstwiesen.

5. Praktische Stereometrie. Ermittlung der cubischen Inhalte der bei Erdbauten vorkommenden Auf- und Abtragskörper. Bestimmung der cubischen Inhalte runder und vierkantiger Hölzer mit Bezug auf die hier einschlagenden Tabellen. Das Ausmessen oder Visiren der verschiedenartig gestalteten Gefäße.

6. Situationszeichnen. Der Unterricht wird mit der Anweisung begonnen, Charaktere einzelner Situationsgegenstände sowohl in schwarzer als bunter Manier zu zeichnen, geht über zum Copiren ökonomischer Grundrisse, wobei die verschiedenen Arten des Copirens in Anwendung gebracht und die Culturarten der einzelnen Parcellen durch die üblichen Charaktere in schwarzer oder bunter Manier angegeben werden, und schließt mit dem Aufzeichnen der Unebenheiten des Terrains als Vorbereitung zur Darstellung derselben nach dem Lehmann'schen System.

B. für die obere Abtheilung.

Höhere Mathematik (Analysis). Nämlich a. Differentialrechnung; Differentiation der einfachen und zusammengesetzten Functionen, Entwicklung der successiven Differentialquotienten häufig vorkommender Functionen; Theorie der Maxima und Minima; Reihenentwicklungen mittelst der Theoreme von Taylor und Mac Laurin (mit Angabe der Gültigkeitsgrenzen). Geometrische Anwendungen der Differentialrechnung, vorzugsweise: die Construction von Tangenten, Normalen und Krümmungshalbmessern an ebenen Curven, die analytische Bestimmung und descriptive Darstellung von Tangenten und Normalebenen an Curven doppelter Krümmung, sowie von Tangentialebenen und Normalen an beliebigen Flächen; — b. Integralrechnung; Integration der einfachen und zusammengesetzten Functionen sowohl in unbestimmter Form als zwischen bestimmten Grenzen; zwei- und dreifache Integrale in gleicher doppelter Auffassung. Vorzugsweise sind die geometrischen Anwendungen hiervon zu beachten, nämlich die Quadratur und Rectification der Curven, die Complanation der Flächen (z. B. der Gewölbfächen), die Cubatur begrenzter Räume mit besonderer Rücksicht auf die Linien und Flächen zweiten Grades. Integration der Differentialgleichungen, namentlich derjenigen, welche bei geometrischen und dynamischen Untersuchungen vorkommen. — Das hierbei zu Grunde gelegte Lehrbuch ist: Compendium der höheren Analysis von Dr. D. Schönmilch, Braunschweig bei Vieweg 1853.

Höhere (analytische) Mechanik. Die Vorträge gehen hauptsächlich von dem reinwissenschaftlichen Standpunkte aus und bezwecken die Entwicklung der allgemeinen Gesetze des Gleichgewichtes und der Bewegung nebst denjenigen Anwendungen, welche nicht ausschließlich technischer Natur sind. Der Stoff ordnet sich folgendermaßen: a. Statik fester Körper. Gleichgewicht der Kräfte an einem Punkte mit Unterscheidung der drei Fälle, ob der Punkt frei oder gezwungen ist, sich entweder auf einer Linie oder auf einer Fläche zu bewegen. Gleichgewicht paralleler Kräfte, Bestimmung der Schwerpunkte von Linien, Flächen und Körpern. Allgemeine Bedingungen des Gleichgewichtes beliebiger, auf einen Körper wirkender Kräfte; Princip der virtuellen Geschwindigkeiten. Beispielsweise: die Statik der Ketten- und Kettenbrückenlinien, der Gewölbe und Futtermauern. — b. Dynamik fester Körper. Bewegung eines Punktes, der von beliebigen Kräften getrieben wird, namentlich freier Fall der Körper in widerstehenden Mitteln, Pendelbewegung und Planetenbewegung (Entwicklung der Kepler'schen Gesetze). Allgemeine Gesetze der Bewegung von Massensystemen, Princip der verlorenen Kräfte, Lehrsatz von der lebendigen Kraft, Erhaltung des Schwerpunktes, Princip der Flächen-erhaltung u. s. w. Besondere Aufmerksamkeit wird der rotirenden Bewegung eines Körpers und der damit zusammenhängenden Theorie der Trägheitsmomente gewidmet. —

c. Hydrostatik. Allgemeines Gesetz des Gleichgewichtes flüssiger Körper und Bestimmung des im Inneren herrschenden Druckes; Unterschied zwischen tropfbaren und gasförmigen Flüssigkeiten und hierdurch bedingte verschiedene Anwendung des allgemeinen Gesetzes. Beispielsweise: die Gleichgewichtsoberflächen rotirender Flüssigkeiten. Statik schwimmender Körper, Höhenmessungen mittelst des Barometers. — d. Hydrodynamik. Allgemeines Gesetz der Bewegung flüssiger Körper; Vereinfachung desselben unter Voraussetzung des Parallelismus der Schichten. Ausfluß von Flüssigkeiten aus Gefäßen. Bewegung des Wasser oder Dampf in Röhren, Bestimmung des von der Flüssigkeit ausgeübten Druckes oder Stoßes.

höhere Physik. Der Vortrag erstreckt sich auf folgende Gegenstände: I. Allgemeine Wellenlehre, d. h. 1. Die Welle an sich (Ausweichung, Intensität, Phase der Schwingung. Bildung fortschreitender Wellen). 2. Die Welle in Abhängigkeit vom Mittel (Fortpflanzung in allseitig gleichmäßigem oder im Mittel mit verschiedenen Elasticitätsgraden. Wellenoberfläche. Erscheinungen beim Wechsel des Mittels). 3. Welle und Welle (Interferenzen). — II. Lehre von den Wellenbewegungen flüssiger, fester und gasförmiger Körper, besonders insofern dieselben hörbare Schwingungen erleiden. Theoretische Herleitung der Erfolge aus den Grundsätzen der allgemeinen Wellenlehre und Kenntniß der empirisch gewonnenen Resultate. — III. Lehre von den sichtbaren Schwingungen des Aethers, aus welchen, gemäß der Lehren I., die optischen Erscheinungen abzuleiten sind. Daher besonders diejenigen Theile der Optik, auf welchen die Annahme von Aetherschwingungen fußt, und deren Sätze wiederum aus der Annahme der letztern sich im Voraus und in Uebereinstimmung mit der Erfahrung ergeben, d. h. besonders die Lehre von der doppelten Brechung und den Interferenzen des gewöhnlichen und des polarisirten Lichtes. (Entwicklung der Beugungsercheinungen, der elliptischen, circularen und geradlinigen Polarisation durch Zusammensetzung und Zerlegung der Aetherbewegungen. Kenntniß der Versuche und ihrer Erfolge sowohl bei homogenem als gemischtem Lichte zum Zwecke der Bestätigung der Theorie.) Die Kenntniß der Emanationstheorie wird insofern vorausgesetzt, als sie bei manchen Erscheinungen zur mathematischen Ableitung brauchbar und oft gebraucht worden ist, wo sich von dem physikalischen Grunde der Erscheinung absehen läßt. Aus den praktischen Theilen: Theorie des Achromatismus und der optischen Instrumente. — IV. Lehre vom Magnetismus. Vorzugsweise die Lehren von der Wirkung der Magnete in die Ferne. Zusammenhang zwischen magnetischer Erdkraft, Schwingungsdauer, Trägheitsmomente, magnetischem Momente, Entfernung u. s. w. — V. Lehre von der Elektricität. Besondere genaue Kenntniß der Gesetze der strömenden Elektricität in quantitativer Beziehung (Stromstärke, elektromotorische Kraft, Widerstände, Polarisation), der Verfahren, die einzelnen dabei wirksamen Größen zu bestimmen und die Leistungen der verschiedenen Elektricitätsquellen nach den verschiedenen Einheiten zu messen. Von den einzelnen Stromwirkungen, zumal den chemischen und magnetischen (zugleich in ihrer praktischen Verwendung zur Galvanoplastik, Telegraphie etc.). — VI. Lehre von der Wärme. Volumenveränderung. Aggregatsveränderung. Latente Wärme, spezifische Wärme. Verbreitung der Wärme durch Strahlung und Leitung. Gesetze des Erwärmens und Abkühlens. Quellen der Wärme. Wärme der Erde. Meteorologische Beziehungen der Wärme. — In allen Theilen der höhern Physik wird nicht nur die vollständige Kenntniß der Experimentalphysik, sondern auch die Fähigkeit vorausgesetzt, mit Hülfe niedriger und höherer Mathematik theils die zusammengehörigen einzelnen Erscheinungen gesetzmäßig zu verbinden, theils in den dazu geeigneten Theilen die Erfolge aus den allgemeinen Grundsätzen der Theorie im Voraus abzuleiten.

Volkswirtschaftslehre. Der Vortrag bezweckt, über die Natur der Vermögenstheile, die Gesetze ihrer Entstehung, Vertheilung und Verzehrung, möglichst klare Vorstellungen und eine Kenntniß der im volkswirtschaftlichen Interesse bestehenden Einrichtungen und Anstalten unter steter Bezugnahme auf das Königreich Sachsen hervorzurufen. Es wird hierbei das Lehrbuch der Volkswirtschaftslehre von Dr. R. S. Rau und Wilhelm Roscher's System der Volkswirtschaft benutzt.

Deutsche Sprache und Denklehre. Vergleiche die Aufstellung beim Lehrziele der unteren Abtheilung.

Englische Sprache. Es wird bezweckt, bei dem Schüler die Fertigkeit hervorzurufen, einen Schriftsteller im Fache der Geschichte, Naturwissenschaften und Technik mit Leichtigkeit lesen und sich schriftlich und mündlich über leichtere Gegenstände richtig ausdrücken zu können.

Maschinenlehre. Allgemeine Theorie der Bewegung der Maschinen; Entwicklung der Gesetze für die verschiedenen Bewegungsperioden der in Bewegung befindlichen Maschinen; Anwendung dieser Gesetze auf die Construction der Maschinen. Specielle Betrachtung der zum Maschinenbetriebe vorzüglich angewendeten Kräfte. Theorie der Motoren, der Transmissionen und verschiedenen Arbeitsmaschinen. Die Behandlung dieser Gegenstände geschieht mit Benutzung der höhern Mathematik und mit Zugrundelegung von »Weisbach's Lehrbuch der Ingenieur- und Maschinenmechanik« und von »Rebtenbacher's Resultaten des Maschinenwesens«, und wird in einer solchen Ausführlichkeit vorgenommen, wie es die Anwendung der theoretischen Lehren auf die Construction der Maschinen und ihrer Theile erfordert, wenn dieselben den verschiedenen von der Praxis vorgeschriebenen Bedingungen der Leistungsfähigkeit, Dekonomie u. s. f. entsprechen sollen. Diese Behandlung wird unterstützt durch die Uebungen im

Entwerfen und Berechnen von Maschinen, welche parallel mit den Vorträgen gehen und die vorgetragenen Lehren auf specielle Maschinenconstructions in Anwendung zu bringen bezwecken. Es werden Berechnungen und Entwürfe für auszuführende Maschinen nach den vorgeschriebenen praktischen Bedingungen in derselben Art angefertigt, wie dieß in wohlgeordneten und rationell geleiteten Maschinenfabriken geschieht, soweit es in der Schule überhaupt ausführbar ist. Hierbei wird mit den einfacheren Maschinentheilen begonnen, zu zusammengesetzteren Theilen, Maschinen und ganzen Maschinenanlagen übergegangen und zwar je nach der Fähigkeit und dem etwa bereits gewählten Berufe der Schüler. Zugleich wird für jedes vollständig ausgeführte Project der Kostenanschlag gefertigt. Außerdem werden die Uebungen auf Beurtheilung vorgelegter Projecte, sowie auf Veränderung und Verbesserung als fehlerhaft erkannter ausgedehnt.

Mechanische Technologie. Der Vortrag der unteren Abtheilung wird durch Behandlung der spinn- und webbaren Stoffe, der Papierfabrication u. s. w. ergänzt unter theilweiser Benutzung des zweiten Bandes von Karmarsch's Lehrbuch der mechanischen Technologie.

Straßen-, Eisenbahn- und Wasserbau. Bei den Vorträgen bilden nicht die Vorschriften und Regeln, welche man für diese Baue aufgestellt hat, den Hauptgegenstand, sondern es wird eine wissenschaftliche Fundirung der Gesetze erstrebt, die bei Straßen-, Wasser- und Eisenbahnbauten theils ausschließlich, theils vorherrschend maßgebend sind, und oft zu einer Verallgemeinerung der deßfalligen praktischen Regeln, oft aber auch zu einer Beschränkung derselben führen. Uebrigens werden diese Disciplinen nicht in der beschränktsten, sondern in einer umfänglichern Form aufgefaßt und abgehandelt, und es wird auch das Gemeinsame und Verschiedene der

selben nach Bestimmung und Ausführung aufgesucht und erörtert. — Die Reihenfolge, in welcher der Stoff zur Behandlung gelangt, ist folgende:

I. Einleitung. Bestimmung der Canäle, Straßen und Eisenbahnen; Verhältnisse des Transportes von Lasten auf denselben; Theorie der thierischen Kraft; Gestaltung der motorischen Kraft bei Locomotiven. — II. Theorie 1. des Bodendruckes, 2. der Fortpflanzung des Druckes durch Boden, 3. der Futtermauern und Bohlwände, 4. des Einrammens der Pfähle, 5. der Gründung im geschlossenen Boden, 6. der Gründung im fließenden und stehenden Wasser, 7. des Transportes der sogenannten Sinkstoffe. — III. 1. Verfahren bei Anfertigung von Straßen-, Eisenbahn- und Canalprojecten, 2. Aufnahme und Profilierung, 3. Sprengarbeiten, 4. Transport des Bodens. — IV. 1. Messung der Stromgeschwindigkeiten, der Wassermengen und der Wassertiefen, 2. Theorie der Stauhöhen und Stauweiten, 3. Theorie der gleichförmigen Bewegung des Wassers in Flüssen, Gräben und Röhren.

Straßenbau. 1. Lage der Straßen überhaupt, 2. Gründung oder Unterbau der Straßen; 3. Oberbau der Straßen, 4. Unterhaltung der Straßen, Pflasterung der Straßen.

Eisenbahnbau. 1. Lage der Eisenbahnen überhaupt, 2. Dammschüttungen und Einschnitte mit Hinsicht auf Rutschung und Verwehung mit Schnee, 3. Tunnelbau, 4. die verschiedenen Formen des Eisenbahnoberbaues, 5. Weichen und Drehscheiben, 6. Theorie der Räder für Eisenbahnwagen, 7. Seilebenen und stehende Maschinen für Eisenbahnen, 8. Betrieb auf Eisenbahnen, 9. Luft- und elektromagnetische Telegraphen für den Bahndienst.

Wasserbau. 1. Uferbefestigung, Bühnen- und Parallelwerke, 2. Stromcorrectionsbauten, 3. Grabenbau, 4. Canalbau, 5. Schleusen-, Dock- und Deichbau, 6. Betrieb der Hafenbauten, 7. Wehrbau, 8. Wasserleitungen.

Brückenbau. Dieser wird unter Voraussetzung der Grundlehren der Mechanik und der höhern Mathematik A. rein theoretisch rücksichtlich der Formen der Brücken und der Lagerung oder Stützung ihrer Enden, und unter Anwendung der hierbei gewonnenen Resultate, B. mit Hinsicht auf das zum Brückenbau taugliche Material und mit Bezugnahme auf das praktische Bedürfnis abgehandelt. Die Hauptabschnitte, in welche der Brückenbau zerfällt, sind demnach folgende: ad A. 1. Die Theorie der stehenden und hängenden Bogen, 2. die Theorie der polygonalen Brücken, 3. die Theorie der Spreng- und Hängewerke, 4. die Theorie der einfachen Tramerbrücken. — ad B. Brücken von Holz. Construction und Berechnung 1. der einfachen Tramerbrücken, 2. der amerikanischen Gitterbrücken, 3. der Spreng- und Hängewerkbrücken, 4. der polygonalen Brücken. — Brücken von Gußeisen, Walzeisen und Blech. Construction und Berechnung 5. der Tramerbrücken, 6. der Gitter- und Blechbrücken, 7. der Röhrenbrücken, 8. der Spreng- und Hängewerkbrücken, 9. der Bogenbrücken und 10. der Ketten- und Drahtbrücken. — Gewölbte Brücken. Construction und Berechnung 11. der Pfeiler und Widerlager, 12. der Lehrböden und Lehrgerüste, 13. der geraden Brückenböden und 14. der schiefen Brückenböden.

Entwerfen und Berechnen von Bauobjecten aus dem Gebiete der Straßen-, Wasser-, Eisenbahn- und Brückenbaukunde. Die Bestimmung dieser praktischen Übung geht dahin: dem Schüler Gelegenheit zu geben, sich Sicherheit und Geläufigkeit in der Anwendung der theoretischen Lehren für bestimmte Fälle der Praxis und Fertigkeit in der Darstellung von Bauprojecten für die Ausführung anzueignen. Zu diesem Ende werden dem Schüler erst einfache und hierauf fortschreitend schwierigere Aufgaben aus dem Bereiche des In-

genieurfachen zur graphischen und nach Befinden schriftlichen Bearbeitung aufgegeben. Die letztere erfolgt in der dafür im Lehrplane festgesetzten Zeit unter Anleitung und Rathhülfe des Lehrers, und es wird dabei nicht bloß darauf geachtet, daß das Project den gegebenen Bestimmungen überhaupt entspreche, sondern auch darauf, daß die Details mit steter Beachtung der Eigenschaften des Materials und seiner Bearbeitung, so wie unter Berücksichtigung vorgeschriebener örtlicher Verhältnisse und Hülfsmittel bemessen, geformt und dargestellt werden. — Die Aufgaben selbst erstrecken sich über folgende Bauobjecte: Mauerverband, Gründung auf Schwell- und Pfahlrost, Schornsteinbau zc. Dachconstructionen in Holz, Eisen und Blech zc. Winden, Haspel, Krähne, Pumpen zc. Drehscheiben, Weichen, Wasserstationen zc. Einfache Gebäude, Bahnhofshallen zc. Uferbefestigung, Wohn- und Deichanlagen, Wasserleitungen zc. Einfache Holzbrücken, Lehr- und Bagerüste, Gitterbrücken in Holz und Eisen, gußeiserne Brücken, Pängebrücken zc. Massive Brücken, Tunnels. — Die Einzelheiten der Aufgaben stehen nicht fest, sondern wechseln mit dem Schüler und seiner Befähigung.

Astronomie. Die Vorträge über Astronomie haben für die polytechnische Schule zwei Hauptzweckpunkte, nämlich: a. die Vorträge über höhere Geodäsie abzuschließen oder jene einfachen astronomischen Aufgaben zu lösen und einzuüben, auf welche umfangreiche geodätische Arbeiten zu basiren sind, und b. die Zeitrechnung und die Zeitbestimmung für das bürgerliche Leben, einschließlich der Anfertigung der Calendar, zu lehren. — Zur sicheren Erreichung dieser Ziele werden die Grundlehren der Astronomie wissenschaftlich abgehandelt, und es dienen hierbei (nach einer umfänglichen Uebersicht der Erscheinungen am Himmel und der hieraus folgenden scheinbaren und wahren Anordnungen der Körper unseres Sonnensystems) die Vorlesungen über Astronomie von J. J. Eittrow (Wien 1830 bei Heubner), als Lehrbuch.

Theoretische und praktische Geodäsie. Neben dem laufenden Vortrage folgender Abschnitte bestehen im Sommerhalbjahr die nöthigen praktischen Uebungen, welche sich an die der untern Abtheilung anschließen und hier in erweitertem Umfange fortgesetzt werden.

Einleitung. Begriff, Umfang und Eintheilung der Geodäsie.

1. Die Winkelmessinstrumente. Einrichtung und Theorie der einzelnen Theile, zugleich mit Rücksicht auf die Beseitigung oder Verminderung der Fehlerquellen bei der Winkelmessung. Einrichtung, Gebrauch und Correction des Astrolabiums, der Boussole, des Theodoliten, des Altimeters, des Spiegelsextanten, des Mayer-Vorda'schen Reflexions- und Multiplicationstreifes und der Kippregel mit Gradbogen.

2. Die Horizontalmessungen. Das trigonometrische Netz. Dreiecke des ersten, zweiten, dritten Ranges. Bestimmung und Bezeichnung der Netzpunkte. Das Messen und Reduciren der Winkel. Genauigkeitsgrad hierbei. Die Berechnung der Dreiecksseiten. Geodätische Bestimmung der geographischen Breite und Länge, sowie der Convergenz der Meridiane. Berechnung der Coordinaten der Dreieckspunkte. Bestimmung der Dimensionen der Erde. Das Entwerfen geographischer Netze. Die verschiedenen geodätischen Projectionsmethoden. Das geometrische oder graphische Netz. Hauptnetz und Sectionenetz. Die auf vorhergegangene Triangulirung gestützte Detailmessung sowohl trigonometrisch als graphisch. Das Aufnehmen nach dem Augenmaße, insbesondere der Bergsituation.

3. Die Verticalmessungen. Das trigonometrische Höhenmessen sowohl aus kurzen, als aus größern Distanzen. Einfluß des Krümmungshalbmessers der Erde und der irdischen Refraction. Das Nivelliciren. Einrichtung, Theorie, Gebrauch und Correction der verschiedenen Nivellicirinstrumente, insbesondere der Libellenniveaux mit Fernrohr. Die verschiedenen Nivellicirmethoden. Anwendung des Nivellicirens auf Verarbeiten für

Bauanlagen. Die hierbei vorkommenden Abfedungen, namentlich der Straßen- und Eisenbahncurven, nebst den Profilirungen und Berechnungen der ab- und aufzutragenden Erddröyer. Theorie und Praxis des barometrischen Höhenmessens. Einrichtung und Gebrauch des hierbei zu verwendenden Barometers und Thermometers. Hypsometrische Tabellen.

4. Die Elemente der Markscheidkunst.

5. Die Ausgleichungsrechnungen der praktischen Geometrie nach der Methode der kleinsten Quadratsummen.

Situationszeichnen. Nachdem die Theorie über die Darstellungsart unebener Oberflächen nach Lehmanns System entwickelt worden ist, werden zunächst die verschiedenen Arten der Bergstriche unter gleichzeitiger Anwendung auf geometrische Flächen, sodann das Zeichnen einzelner Bergtheile, freistehender Berge und größerer Gebirgspartien sowohl nach Vorlegeblättern, als nach gegebenem Horizontallinien, das Zeichnen nach Bergmodellen und endlich das Darstellen der Gebirgsflächen in untertuschter Manier geübt.

Geognosie. Der Vortrag verbreitet sich mit steter Rücksicht auf Sachsen über alle die Erdrinde zusammensetzenden Gesteinsablagerungen und Gebirgsmassen, deren petrographische Beschaffenheit, Lagerungsverhältnisse und geologisches Verhalten erörtert werden, zu welchem Zwecke im Laufe des Sommers zahlreiche Excursionen angestellt werden und ein öfterer Besuch des K. Mineraliencabinetts stattfindet. — Während des Vortrages wird zunächst auf das »Lehrbuch der Geognosie von Dr. C. F. Naumann 1850—1854« und den »Grundriß der Versteinerungskunde von H. B. Geinig, 1846« Bezug genommen, sowie aber auch durch Vorzeigen vieler monographischer und größerer Werke eine Kenntniß der wichtigsten Litteratur im Allgemeinen hervorgerufen. — Es muß demnach von dem Zuhörer eine Kenntniß der verschiedenen Gebirgsformationen und der sie bezeichnenden Gesteine und Versteinerungen, ein Vertrautsein mit den Gemengtheilen der krystallinischen Gebirgsarten und deren Beziehung zu den geschichteten, mit der Auffuchung brauchbarer Gesteine und deren technischer Verwendung, endlich aber auch mit den Veränderungen, welche die Gesteine durch Gewässer und Atmosphäre erleiden, erwartet werden.

Chemie. Die praktisch-chemischen Arbeiten der oberen Abtheilung bilden zum Theil die Fortsetzung der in der unteren Abtheilung begonnenen und bestehen demgemäß in weiteren Uebungen in der qualitativen Analyse, maßanalytischen Bestimmungen und Darstellung von Präparaten. Zum Theil kommen neue Arbeiten hinzu, indem die quantitative Analyse nach Fresenius' »Anleitung zur quantitativen-chemischen Analyse« gelehrt und Anleitung in der Ausführung von Vorarbeiten ertheilt wird, wie sie bei Einrichtung chemischer Fabricationszweige vorkommen. — Der außerdem noch stattfindende Vortrag über Chemie bezweckt einerseits eine Wiederholung des in der unteren Abtheilung schon Dagewesenen, theils eine Weiterführung der Schüler in rein wissenschaftlicher, wie in technisch-chemischer Richtung.

Beilage C.

Gesetze für die Schüler der polytechnischen Schule.

Beilage D.

Stiftungsurkunde des Reisestipendienfonds
für Schüler der polytechnischen Schule.

§ 4. Die Größe einer Stipendienbewilligung soll mindestens 100 Thaler und höchstens 300 Thaler betragen.

§ 5. Bei Zugewährung eines Stipendiums kommen nur die Schüler der oberen Abtheilung der polytechnischen Schule in Berücksichtigung, welche sich die für ihren Beruf erforderliche wissenschaftliche Vorbereitung vollständig erworben und sowohl im Verhalten als Fleiß die Zufriedenheit ihrer Lehrer erlangt haben.

Es ist nicht ausgeschlossen, daß in geeigneten Fällen die Zugewährung mehr als einmal an eine und dieselbe Person erfolgen könne.

§ 6. Ein bewilligtes Stipendium ist innerhalb eines vierjährigen Zeitraumes, von dem Abgange des Schülers an gerechnet, zur Verwendung zu bringen; entgegen-
gesetzten Falles ist dasselbe als verfallen zu erachten.

§ 7. Die Stipendien sind zwar zunächst für Reisen zu weiterer Ausbildung der Stipendiaten im Gesamtgebiete der Technik bestimmt, doch ist nicht ausgeschlossen, daß dieselben auch für einen längeren Aufenthalt an einem Orte außerhalb Dresden, z. B. zum Besuche einer Universität, gewährt werden.

Im ersteren Falle ist von dem Stipendiaten der Reiseplan zur Genehmigung vorzulegen und über die Reise selbst ein Bericht einzureichen.

Im letzteren Falle hat der Stipendiat den Plan seiner weiteren Ausbildung ebenfalls vorzulegen und sich über die gedeihliche Verfolgung desselben durch entsprechende Zeugnisse auszuweisen.

Beilage E.

Lehrplan.

nach der Ministerialverordnung vom 7. Februar 1855.

Untere Abtheilung.

Wöchentliche Stundenzahl im		Gl. III. (Erstes Jahr.)	Wöchentliche Stundenzahl im		Gl. II. (Zweites Jahr.)
Sommer.		Winter.	Sommer.		Winter.
11.	11.	Mathematik. (Stereometrie, Algebra, Trigonometrie.)	4.	4.	Analyt. Geometrie der Ebene, sphärische Trigonometrie.
4.	4.	Experimentalphysik.	—	4.	Praktische Geometrie. (Vor- trag.)
3.	—	Repetition der Naturge- schichte.	6.	6.	Mechanik.
—	4.	Theoretische Chemie (Anor- ganischer Theil.)	4.	—	Theoretische Chemie. (Orga- nischer Theil.)
3.	3.	Deutsche Sprache.	—	4.	Technische Chemie. (Erster Theil.)
2.	2.	Französische Sprache.	4.	2.	Mineralogie.
8.	6.	Projectionslehre.	2.	2.	Allgemeine Baukunde.
—	2.	Planzeichnen.	2.	2.	Deutsche Sprache.
4.	4.	Ornamentzeichnen.	6.	2.	Französische Sprache.
			4.	4.	Projectionslehre. (Schatten- construction, Perspective)
			—	—	Feldmessen.
				2.	Planzeichnen.

Gl. I. (Drittes Jahr.)

für Section A., B. u. C.

- | | | |
|----|----|---|
| 5. | — | Analyt. Geometrie des Raumes. |
| — | 5. | Elemente der höheren Mathematik. |
| 4. | 4. | Maschinenlehre. (Elemente der Maschinen.) |
| — | 2. | Maschinenlehre. (Beschreibung der Motoren.) |
| 3. | 4. | Mechanische Technologie. (Metalle, Holz.) |
| 2. | 2. | Technische Chemie. (Zweiter Theil.) |

Wöchentliche
Stundenzahl,
im

Sommer. Winter.

- | | | |
|------|------|-------------------------------------|
| 2. | 2. | Deutsche Sprache und Denklehre. |
| 2—3. | 2—3. | Englische Sprache. |
| 2. | 2. | Französische Sprache. |
| 2. | 2. | Maschinenzeichnen (nach Aufnahmen). |
| 2—4. | 2—4. | Architektonisches Zeichnen. |

für Section A.

für Section B.

- | | | | | | |
|----|----|-------------------------------|----|----|---------------------------------------|
| 8. | 4. | Maschinenentwerfen. | — | 2. | Praktische Geometrie. (Vor-
trag.) |
| 4. | 4. | Praktisch-chemische Arbeiten. | 4. | — | Feldmessen. |
| | | | — | 2. | Planzeichnen |
| | | | 2. | 2. | Steinschnitt. |
| | | | 4. | 4. | Praktisch-chemische Arbeiten |

für Section C.

8. Praktisch-chemische Arbeiten.

Obere Abtheilung.

II. Cl. (Viertes Jahr).

für Section A., B. u. C.

- | | | |
|----|----|---|
| 5. | 5. | Höhere Mathematik. |
| 2. | 2. | Deutsche Sprache und Denklehre. |
| 2. | 2. | Englische Sprache. |
| — | 4. | Buchhalten u. Kaufmännische Geschäftsführung. |

für Section A.

für Section B.

- | | | | | | |
|------------|-------------------------------|---|-----|-----------|--|
| 4. | 4. | Maschinenlehre. (Motoren.) | 4. | 4. | Straßen- und Wasserbaukunde. |
| 3. | 3. | Mechanische Technologie (Fa-
serstoffe.) | 3. | 3. | Höhere Geodäsie. (Vortrag.) |
| | | | 12. | 8. | Entwerfen von Straßen- u.
Wasserbauten. |
| 20. | 18. | Maschinenentwerfen. | 4. | 4. | Situationszeichnen. |
| September. | Besuch techn. Etablissements. | | 2. | 4. | Geognosie. |
| | | | 4. | — | Geognostische Excursionen. |
| | | | | September | praktisch geodätische Arbeiten. |

für Section C.

- | | | |
|-----------|--|-------------------------------|
| 2. | 2. | Vortrag über Chemie. |
| 2. | 4. | Geognosie. |
| 4. | — | Geognostische Excursionen. |
| 16. | 12. | Praktisch-chemische Arbeiten. |
| September | desgleichen und Besuch technischer Etablissements. | |

Cl. I. (Fünftes Jahr.)

für Section A., B. u. C.

- | | | |
|----|----|--------------------------------|
| 4. | 4. | Höhere Physik. |
| 2. | 2. | Volkswirtschaftslehre. |
| 2. | 2. | Deutsche Sprache u. Denklehre. |
| 2. | 2. | Englische Sprache. |

für Section A.

für Section B.

- | | | | | | |
|-----------|-------------------------------|---|-----------|--------------------------------|------------------------------|
| 4. | 4. | Höhere Mechanik. | 4. | 4. | Höhere Mechanik. |
| 2. | 2. | Maschinenlehre (technische An-
lagen.) | 3. | 3. | Brückenbaukunde. |
| | | | 2. | 2. | Astronomie. |
| 20. | 18. | Maschinenentwerfen. | 16. | 12. | Entwerfen von Brückenbauten. |
| September | Besuch techn. Etablissements. | | 4. | 4. | Situationszeichnen. |
| | | | September | praktisch-geodätische Arbeiten | |

Wöchentliche
Stundenzahl
im
Sommer. Winter.

für Section C.

2. 2. Vortrag über Chemie.
16. 16. Praktisch-chemische Arbeiten.
September desgleichen u. Besuch technischer
Etablissements.

Sechstes Jahr.

Es wird Gelegenheit gegeben, daß sich die Schüler ausschließlich mit mehr selbstständigen Arbeiten unter Anleitung der betreffenden Fachlehrer beschäftigen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

(Fortsetzung.)*

Physique et Chimie.

L'enseignement de la physique et celui de la chimie, considérés en eux-mêmes, ne pouvaient pas être l'objet de modifications bien importantes. Si leurs programmes demandaient à être coordonnés, soit dans leurs rapports avec les autres branches des études de nos lycées, soit en vue de la destination future des élèves, les professeurs étaient tous dès longtemps familiers avec la méthode pédagogique, dont on recommande aujourd'hui l'application; ils n'en connaissaient même pas d'autre.

Comment en serait-il autrement? Tous les professeurs de nos lycées ne s'étaient-ils pas inspirés depuis longtemps de l'esprit qui animait ce bel enseignement à la fois exact et populaire qui fut fondé par MM. Biot, Thénard, Gay-Lussac et Dulong, dès l'origine même des facultés? N'avaient-ils pas appris à cette grande école comment la science, sans perdre de sa dignité, peut descendre à l'explication des pratiques les plus usuelles des arts, de l'hygiène et même de l'économie domestique? Comment on peut juger indispensable à la conviction ou à la saine appréciation de l'auditoire, sans manquer de déférence pour la théorie, de l'appuyer ou de la démontrer par des faits précis et concluants?

Aussi le cours de chimie des lycées était-il toujours resté expérimental. Toutes les fois que les substances ou les forces dont la chimie s'occupe peuvent recevoir une utile application dans les arts, le professeur avait soin de s'emparer de celle-ci comme d'un moyen de soutenir l'attention de son jeune auditoire. Guidé d'ailleurs par un programme excellent, il se bornait à parler des phénomènes les mieux connus, les plus importants; à décrire les substances les plus dignes d'intérêt par leur abondance dans la nature ou par le rôle qu'elles y jouent. Il ne se laissait pas entraîner à étudier des raretés ou à dissertar sur des points de la science encore obscurs.

* Vergl. Päd. Revue Bd. XLI, S. 349.

Tous les ans, les compositions du concours général venaient prouver de la manière la plus concluante que cet enseignement était bien conçu et fructueux. Presque toujours, les compositions des élèves couronnés et même celles des élèves qui n'obtenaient que la faveur d'une nomination, surprenaient le jury par cette netteté des vues et par cette vérité de l'expression qui ne se soutiennent guère dans tout le cours d'une longue rédaction, lorsque la mémoire seule en fait les frais.

Que les professeurs de chimie se gardent donc de changer de méthode, quand il leur suffit d'étendre leur enseignement en lui conservant précieusement son caractère.

Si quelques-uns de nos professeurs de physique, entraînés par les questions posées au concours général ou par les exigences des examens pour les grades, avaient pu croire qu'au lieu d'appeler surtout l'attention des élèves sur la nature même des phénomènes, il fallait la fixer sur le matériel des procédés de mesure qui servent à en préciser les conditions; s'ils avaient pensé que l'exacte détermination des coefficients que le physicien de profession emploie dans ses calculs pouvait non-seulement entrer dans un enseignement destiné aux jeunes gens du monde, mais qu'il devait même y occuper la première place ils ont reconnu maintenant leur erreur. Aucun d'eux ne songe désormais à transporter dans les lycées un enseignement trop détaillé qui convient à peine aux facultés, et qui a sa vraie place au collège de France; bien moins encore, des discussions qu'il faut réserver pour l'Académie. Ils en sont revenus à la physique des lycées, telle que l'avaient comprise les maîtres chargés d'en organiser l'enseignement en 1808; sobre de détails, mais parcourant tout l'ensemble de la science. La réduire à quelques objets circonscrits, étudiés avec profondeur, comme s'il s'agissait de préparer les élèves aux épreuves de la licence, c'était tomber dans une erreur, aujourd'hui réparée.

A ces remarques, il convient d'ajouter toutefois quelques observations dont l'expérience de deux années a montré l'utilité.

Cours de physique, de chimie et d'histoire naturelle de la classe de troisième. — Le programme du cours de physique, de chimie et d'histoire naturelle de la classe de troisième n'a pas toujours été bien compris.

Les leçons doivent se suivre dans l'ordre qu'on vient d'indiquer. Les notions de physique doivent passer au premier rang, parce qu'elles sont à la fois indispensables à l'étude des phénomènes de la chimie et à la connaissance des êtres que l'histoire naturelle a mission de classer. Les notions de chimie viennent ensuite par le même motif, car il est impossible de ne pas rencontrer dès les premiers pas dans l'étude des sciences naturelles des mots ou des idées qui supposent une certaine connaissance du langage et des principes généraux de la chimie.

Changer l'ordre suivant lequel ces trois groupes de leçons ont été rangés, comme on l'a fait dans quelques lycées, c'est en dénaturer la pensée.

En outre, donner à ces premières notions de physique trop de rigueur scientifique; prétendre les rendre trop complètes; vouloir les unir entre elles par un lien théorique serait en méconnaître l'esprit; car elles représentent des notions très-simples, indépendantes les unes des autres, et très-sommaires sur les effets de la chaleur et de l'électricité, sur le baromètre et la balance, etc., qui se trouvaient autrefois en tête de tous les traités de chimie, et qui sont

vraiment indispensables à celui qui en commence l'étude : c'est un manuel, un vocabulaire, dont les premières éditions de l'ouvrage de M. Thénard donnent le parfait modèle.

Il y a donc lieu de considérer dans son ensemble ce cours de troisième comme une introduction à l'étude des sciences physiques et naturelles. En effet, il prépare les élèves à l'étude de la chimie et des sciences naturelles par des prolégomènes de physique ; à l'étude de la physique elle-même par des prolégomènes de chimie ; enfin, à l'intelligence plus nette des phénomènes physiques de la vie, par un coup d'œil jeté sur l'ensemble des êtres organisés. Il accoutume les élèves à comprendre que la science est une, comme la nature qu'elle a mission d'expliquer.

Lorsque ces trois séries de leçons ne sont pas confiées au même professeur, du moins faut-il que ceux qui en sont chargés se concertent pour que leur ensemble constitue un enseignement bien gradué, dans lequel les idées et le langage, marchant avec la plus grande réserve, s'appuient toujours sur des explications ou des définitions précédemment fournies aux élèves. Le professeur ne doit pas se servir d'un mot sans s'assurer que ses élèves en comprennent le sens. Il ne doit s'appuyer sur une idée qu'autant qu'elle est bien comprise. C'est surtout à ces préliminaires de la science qu'il convient d'appliquer la règle : *apprendre peu, mais bien*. C'est à cette époque qu'il importe d'accoutumer les jeunes gens à ne pas se contenter de mots et à se bien rendre compte s'ils en ont l'intelligence réelle ; car une fois prise, l'habitude de se payer de mots les rendrait impropres à toute étude sérieuse. Dire, par exemple, dans les leçons d'histoire naturelle, que le sang contient du chlorure de sodium, c'est s'exposer à donner de ce fait une idée qui pourrait demeurer obscure. Dire que le sang contient des sels parmi lesquels on remarque le sel commun, qui s'appelle chlorure de sodium, c'est en fournir une idée juste, car elle s'appuie sur deux notions préexistantes dans l'esprit des élèves, celle des sels et celle du sel commun. En parlant des os, ne craignons pas de dire qu'ils renferment une matière animale et une matière terreuse. Cette terre des os, que tous les élèves connaissent, est une notion préexistante sur laquelle il faut s'appuyer pour leur apprendre quelque chose de plus, c'est-à-dire que les os contiennent du phosphate de chaux et du carbonate de chaux.

Cours de chimie des classes de seconde et de rhétorique. — Après ces premiers pas, les études se spécialisent ; mais qu'on se garde d'aller trop loin. Il est vrai que l'enseignement de la chimie devient plus complet en seconde et en rhétorique, mais le programme serait mal interprété si, abusant de son étendue, on en profitait pour entrer dans des développements qui ne sont pas faits pour les classes de nos lycées.

Avant Lavoisier, la chimie minérale, déjà explorée, offrait une multitude de sentiers et de labyrinthes dont son génie a saisi les rapports et tracé le plan. Bientôt l'accès en est devenu facile aux commençants eux-mêmes par la découverte de cette nomenclature précise comme l'algèbre, pure et sonore comme une langue antique, qu'on aime à entendre appeler la nomenclature française. Voilà le champ d'études assigné à l'enseignement des lycées.

Conservons-lui sa prudente réserve ; qu'il embrasse tout ce qui est classique, mais qu'il n'y renferme ! Qu'il ne se hâte pas de répudier cette belle méthode, ce beau langage qui ont fait de la chimie française une école de logique pratique.

en même temps qu'elle est l'interprète le plus sûr de la philosophie naturelle, le moyen d'analyse le plus puissant dans la discussion des procédés des arts!

Aujourd'hui, par exemple, si la chimie organique offre, à son tour, des labyrinthes qu'aucun plan général ne réunit encore; si la chimie minérale s'est enrichie de nouveaux détails, qui ne se lient plus à l'ensemble d'idées adopté par Lavoisier, est-ce à dire que nos professeurs doivent s'empresse d'introduire leurs élèves dans ces sentiers sans issue, qu'ils doivent les arrêter longtemps sur ces faits mal classés? non, sans doute. C'est aux facultés que de tels soins sont réservés; c'est là qu'un enseignement plus complet, s'adressant à des esprits plus mûris, peut sans danger aborder l'exposition des difficultés et des doutes de la science.

Si, en sortant du lycée, les jeunes gens ont conservé une notion précise et durable de la nature et des propriétés de quelques corps d'un intérêt universel, comme l'air, l'eau, les métaux usuels; les acides, les alcalis et les sels les plus communs; si les phénomènes de la combustion, ceux de la respiration et de la nutrition des plantes, ceux de la respiration et de la nutrition des animaux ont été soigneusement étudiés devant eux, l'enseignement de la chimie aura atteint son but.

Mieux vaut restreindre ces études aux grands objets et y faire pénétrer d'une main sûre la jeunesse de nos lycées que de les étendre hors de propos sur des détails qu'aucun lien logique ne rattache au plan général. Ceux-ci ne s'adressent qu'à la mémoire, et leur étude peut altérer, loin de la raffermir, la confiance que le plan d'idées adopté pour le cours lui-même doit toujours inspirer.

La faculté laissée aux professeurs de faire jusqu'à un certain point le choix de leur méthode et celui des matériaux de leur cours, autorise ces conseils. Leur but est d'assurer partout aux élèves les bénéfices de cet enseignement vraiment classique, qui, tout en donnant la clef des phénomènes les plus importants de la nature et des opérations les plus curieuses des arts, procède par un cours d'idées clair et logique où les esprits justes se fortifient, où les esprits faux tendent à se redresser, où les intelligences les moins déliées trouvent encore accès, et dont la chimie de Lavoisier est toujours le modèle.

Aussi, les professeurs des lycées, convaincus que leur mission n'est pas de former quelques chimistes, mais bien de faire circuler dans la masse même de la nation les connaissances chimiques les plus générales et les plus utiles, ne s'étonneront pas d'avoir à revenir trois fois en trois ans sur l'exposition des principes; car, sans eux, elles ne sauraient s'asseoir solidement dans les esprits.

Ces principes, ces notions générales, tout homme bien élevé doit les posséder, les conserver toute sa vie. Il faut donc les épurer, les simplifier, les éclairer sous tous leurs aspects d'une lumière si vive, que dans le jeune auditoire, aucune intelligence ne puisse rester rebelle au sentiment de ces grandes vérités.

Rien de plus propre à conduire à ce but désirable que des expériences bien choisies, exécutées et discutées avec attention.

Les professeurs de quelques lycées s'attachent un peu trop encore à dicter leurs leçons et à exiger des élèves de longues rédactions, procédé qui est surtout propre à exercer la mémoire et point assez à montrer comment on observe un fait, et comment d'un fait qu'on observe bien, on tire soi-même des conséquences précises.

Ainsi, quoique les expériences soient généralement disposées avec soin dans

les cours de nos lycées et qu'elles y réussissent bien, elles ne font pas toujours sur les élèves l'impression qu'on en devrait attendre. Le plus souvent, le professeur les emploie pour démontrer ce qu'il vient d'affirmer. Comme il sent bien qu'il est cru sur parole et que, de leur côté, les élèves, convaincus d'avance, ne croient plus avoir le moindre effort d'esprit à faire, les expériences sont rejetées sur le second plan. D'ailleurs, le professeur, sans le vouloir, passe trop rapidement sur les expériences pour se réserver le temps de dicter sa leçon et de la faire écrire sous sa dictée.

Or, rien de plus facile avec la souplesse et la sûreté de mémoire qu'on rencontre chez nos jeunes élèves que de leur faire apprendre par cœur un cours de chimie. Ils retiendront tout, principes généraux, formules, chiffres, développements, et pourront se faire illusion sur leur savoir réel; mais à peine sortis du lycée, ils s'apercevront qu'ils s'étaient bien trompés, car il ne leur restera rien de ce qu'ils avaient si aisément appris.

Au contraire, si le professeur leur fait réellement comprendre la science, ses élèves seront moins brillants peut-être, mais il leur aura donné des notions plus solides et plus durables.

Pour y parvenir, il doit les accoutumer, par de fréquents exemples, à trouver eux-mêmes des raisonnements, à tirer des conséquences, à préciser des conclusions, à développer des applications. S'adressant d'abord aux sens, il doit partir de l'expérience fondamentale, toutes les fois que le sujet le permet, en fixer les conditions, en mettre en relief toutes les circonstances, obliger les élèves à s'en rendre compte par eux-mêmes, puis fonder tout l'édifice de sa discussion sur cette base solide. Lorsqu'il s'agit de ces expériences qui ont donné naissance à une grande théorie, comme l'analyse de l'air par Lavoisier; qui ont servi à découvrir une grande application, comme l'action décolorante du charbon; qui se lient à des phénomènes d'un intérêt universel, comme la combustion du charbon ou celle de l'hydrogène, loin de glisser sur les détails, le professeur doit suivre ces expériences dans tout leur cours, les peindre à mesure qu'elles s'effectuent, attirer sur elles l'œil de l'auditoire, en prévoir les diverses phases, les annoncer, en expliquer les accidents, en un mot, concentrer sur elles toute la puissance d'attention des élèves.

Si le temps dont le professeur dispose le permettait, l'emploi général de ce procédé lui serait recommandé; car, lorsqu'il affirme d'abord et qu'il prouve ensuite, il lui faut un grand art pour intéresser; un problème étant, au contraire, donné par la nature, si professeur et élèves luttent de concert pour le résoudre, l'auditoire s'anime spontanément.

Envisager la chimie comme une conception pure de l'esprit et les faits comme un complément d'information, dont à la rigueur on pourrait se passer, c'est enseigner, non la chimie, mais une science fausse qui formerait de jeunes présumptueux.

On ne saurait trop le répéter aux professeurs : Bornez votre enseignement; loin de vous engager par delà le programme, restez en deçà plutôt. Mais quand vous faites une expérience fondamentale, analysez-en les conditions essentielles avec soin; faites-en bien ressortir les conséquences immédiates. Quand vous exposez un sujet d'un intérêt général, résumez-en l'histoire : rendez ainsi familière la logique des inventeurs; apprenez à vos élèves à connaître et à vénérer les noms des hommes illustres qui ont créé la science. Défiiez-vous des exposés

abstraits. La vanité du professeur peut s'y complaire, il peut se dire : Voilà comment je m'y serais pris pour inventer la science, si elle n'eût pas été déjà inventée. Mais, qu'il y prenne garde, cette satisfaction a pour résultat certain d'inspirer aux élèves une confiance mal fondée dans la puissance du raisonnement. Si le besoin d'abrégé amène quelquefois la nécessité de préférer une telle méthode d'exposition, qu'un coup d'œil rapide sur l'histoire de la question vienne toujours, du moins, en donner le correctif.

Ce sont les faits qui ont servi de point de départ à toutes les découvertes de la chimie ; ce sont les faits qui la guideront encore dans l'avenir. Sa logique est là, non pas ailleurs. Dans l'exposition des grandes théories, on ne saurait donc trop recommander aux professeurs de marcher du connu à l'inconnu. Ils donneront pour base à leurs leçons, en pareil cas, une idée ou un fait familier aux élèves, vulgaire s'il se peut, et ils en feront sortir devant eux, par voie de déductions, en justifiant celles-ci par des expériences appropriées, toutes les conséquences que la science en a tirées.

Tout ce qui tend à confondre l'étude des sciences physiques avec les observations et les notions de la vie commune, doit être saisi avec empressement. L'élève s'accoutume par là à raisonner ses impressions, à classer ses remarques, à les préciser. Il acquiert pour toute la vie l'habitude de raisonner en chimiste, au lieu de se borner à savoir par cœur, pour quelques mois, le texte de son cours.

La tâche du professeur ne sera pas remplie si tous ses élèves n'emportent pas de son enseignement des notions justes sur les faits qui sont d'observation générale et vulgaire ; s'ils n'ont pas pris l'habitude d'en parler avec simplicité et clarté ; s'ils ne savent pas les discuter et s'en rendre compte.

On ne saurait donc trop recommander aux professeurs d'éviter avec le plus grand soin tout luxe de terminologie inutile. Qu'ils ne craignent pas les mots vulgaires, qu'ils s'en servent au contraire toujours de préférence ! Quand on a fait connaître la composition de l'eau, du sel marin, de la chaux, par exemple, il n'en faut pas moins continuer à les désigner sous ces noms. Quand on parle de la chaleur, il faut lui laisser sa dénomination : en l'appelant calorique, les élèves s'en croient plus savants et ils n'ont dans la tête qu'un mot de plus.

Tout ce qui tend à rendre l'enseignement simple doit être préféré. Aussi quand il s'agit de propriétés numériques, faut-il éviter soigneusement les décimales trop nombreuses. Que les nombres soient présentés dans ce qu'ils ont de pratique et en rejetant ce qui est de luxe et de pure curiosité scientifique. Donner les rapports en nombres ronds, faire souvent intervenir les rapports en fractions vulgaires qui peignent mieux la pensée quand ils sont simples, caractériser ces rapports dans tous les cas importants par des exemples, par des rapprochements, par des applications, tel est le devoir du professeur. Loin d'exalter les efforts de mémoire au moyen desquels les élèves retiennent des densités, des pouvoirs réfringents, des équivalents, jusqu'à la cinquième décimale, il faut les blâmer comme une dépense de force mal appliquée.

A ces exigences communes à tous les élèves, il s'en joint d'autres sans doute, lorsqu'il s'agit des élèves de la section scientifique en particulier. Mais, si les développements des cours vont plus loin, la marche de l'enseignement doit demeurer la même et les phénomènes les plus communs doivent toujours être choisis de préférence comme éléments de la leçon.

Aussi, pour la parfaite exécution du nouveau plan d'études, les professeurs trouveront-ils bien plus de profit à préparer leur leçon dans le laboratoire même, au milieu des appareils, en prenant part à la disposition matérielle des expériences, qu'à l'étudier dans leur cabinet, abstraction faite des objets qu'ils vont avoir à manier et à faire passer sous les yeux des élèves. Car, c'est dans la nature, bien plus que dans les livres, qu'il faut chercher des inspirations, pour un enseignement qui doit demeurer élémentaire, pratique, et toujours approprié aux intelligences moyennes. Car la science que le lycée enseigne est celle qui, par la généralité de ses notions, convient à tout le monde, et non la science plus élevée ou plus détaillée réservée aux facultés.

S'il expose la théorie des équivalents, le professeur aura donc soin de prendre pour base les expériences fondamentales de Ritcher et de Wenzel, qu'il exécutera devant les élèves.

S'il veut faire l'analyse de l'air, après avoir exposé la méthode de Lavoisier pour l'analyse qualitative, il emploiera les absorbants, tels que les sulfures ou le phosphore pour l'analyse quantitative, et il s'arrêtera à l'eudiomètre de Volta, dont il faut que les élèves connaissent l'emploi, mais sans aller plus loin.

S'il aborde une application industrielle, il aura soin d'en dégager la pensée fondamentale et de la rendre saisissable par une expérience concluante, avant d'entrer dans la description, toujours sommaire, des appareils que le travail en grand met à profit.

S'il s'agit de chimie organique, il se gardera d'aborder des théories encore douteuses. Il fera connaître les faits; il en exposera les rapports d'après l'expérience; il en donnera l'explication la plus prochaine, la plus simple et la moins contestée.

Le professeur veut-il se rendre compte des résultats qu'il a obtenus, qu'il fasse lire tout haut par un de ses élèves un passage d'un traité de chimie et qu'il en exige l'explication et le commentaire, soit de la part de cet élève même, soit de la part de ses camarades. Lorsque l'interrogation en classe sur des questions de chimie n'obtient pas tout le succès désirable, cette forme d'examen sur un texte précis réussit toujours. L'examen porte alors sur un sujet bien déterminé. Dans le passage choisi, les mots sont employés avec justesse et les idées énoncées avec précision. Si l'élève montre par ses réponses aux questions nombreuses que chaque terme de chimie peut provoquer, qu'il en a le sentiment exact, s'il donne aux idées leur valeur précise, il sait déjà beaucoup. Si, au contraire, il hésite ou se trompe, rien n'est mieux fait pour lui prouver qu'il a besoin de nouveaux efforts; car tout élève sensé comprendra que si le lycée n'est pas destiné à faire des chimistes, on doit en sortir en état, du moins, de lire avec profit un livre de chimie élémentaire, pris au hasard.

A mesure que l'enseignement se fortifie, on peut donner aux exercices un caractère plus profitable; poser aux élèves des problèmes numériques et en faire contrôler la solution de temps en temps. Après avoir demandé à un élève combien 1 gramme de craie fournira de centimètres cubes d'acide carbonique, rien de plus facile, par exemple, que de faire immédiatement vérifier son résultat par l'élève lui-même sur le cuve à mercure et devant tous ses camarades. Par quelques exercices de ce genre, ils apprennent tous bientôt à calculer, à peser, à mesurer, et on leur inspire le goût de l'expérience avec la confiance dans ses enseignements.

Le professeur ne négligera pas de résoudre devant eux les petits problèmes d'analyse que la leçon comporte, surtout lorsqu'il s'agit de substances d'un emploi commun. Mises à leur place, ces notions entrent sans fatigue dans l'esprit des élèves, trouvent plus tard dans la vie leurs applications, et contribuent au plus haut degré à donner à l'enseignement de la chimie son véritable caractère.

Enfin, dans chaque lycée, on mettra à profit les ressources de la localité pour fournir aux élèves des occasions d'étude dans les ateliers ou manufactures de l'industrie. Il est rare qu'on ne puisse pas organiser huit à dix promenades par an dans ce but. Le professeur doit conduire lui-même les élèves. Il doit leur fournir les explications dont ils ont besoin; mais les abandonner pourtant à leur curiosité propre et les accoutumer à recueillir directement des ouvriers les information dont ils ont besoin.

Ces promenades sont de tous les sujets de composition à donner aux élèves, les meilleurs. Ils fournissent l'occasion d'exposer un procédé chimique, d'en discuter la théorie, d'en montrer l'application en grand, de décrire et de dessiner les appareils, de rendre compte de leur mécanisme et de leurs fonctions, enfin, de suivre dans ses divers emplois le produit obtenu. Les élèves ayant pris une partie de leurs informations en dehors de l'enseignement du professeur, sont ainsi soumis du reste à une épreuve qui permet de juger plus exactement de la rectitude de leur esprit; il ne leur suffit plus pour y réussir d'avoir une mémoire sûre. Enfin, lorsqu'on peut trouver dans les opérations de l'usine quelques exemples de calculs numériques à proposer, rien n'est plus profitable, car le sentiment des proportions se communique ainsi tout naturellement aux élèves.

Cours de physique des classes de troisième et de seconde. — Si la chimie doit se garantir des abstractions, cette règle n'est pas moins applicable à la physique.

Comment donner aux élèves une notion du pendule qui surpasse en enseignements la naïve histoire de la lampe de la chapelle de la Vierge? Comment passer sous silence les fontainiers de Florence à propos de l'invention du baromètre et dans l'étude de la pesanteur de l'air? Par quel travers d'esprit veut-on bannir le hasard de cette observation par laquelle Galvani a découvert le fait fondamental de l'électricité dynamique? Croit-on honorer Malus et la science en supprimant aussi la part du hasard dans l'observation qui le conduisit à découvrir la polarisation de la lumière?

La dignité de la science ne gagne rien à ces fausses délicatesses; l'éducation de la jeunesse y perd beaucoup. Sur de telles matières, il n'est pas permis d'induire des élèves en erreur. Mieux vaudrait presque renoncer à ces notions de physique, bientôt oubliées peut-être, que de s'en servir pour faire entrer à chaque occasion et par un enseignement de tous les jours dans l'esprit des élèves un principe faux qui n'en sortira plus. L'homme n'a pas inventé la physique; il a saisi des observations données par le hasard; il en a varié les conditions, et il en a déduit les conséquences.

Persuader aux jeunes gens que l'esprit humain pouvait se passer du fait qui sert de base à chaque découverte importante, qu'il pouvait créer la science par le raisonnement seul, c'est préparer au pays une jeunesse orgueilleuse et stérile. Elle dédaignera le gland d'où doit sortir le chêne; elle méprisera ce fait insignifiant, ce germe inaperçu, toujours nécessaire, d'où le génie part pour

doter l'avenir de forces et de lumières nouvelles; elle se complaira dans la contemplation de ces abstractions qui arrêtent les esprits justes et qui égarent les esprits faux dans toutes les misères, dans toutes les vanités.

Quand il s'agit de marquer le premier jet de la pensée humaine, son origine, il n'y a rien de plus beau, de plus fécond et de plus moral que la vérité.

Rien de plus beau, car quiconque cherche, dans les documents originaux, la marche suivie par les inventeurs dans la découverte de toutes les idées mères, demeure charmé de cette étude. Rien de plus fécond, car nos professeurs, en suivant cette voie, se sentiront capables d'inventer à leur tour et communiqueront facilement cette conviction à leurs élèves pour leur propre compte. Rien de plus moral, car en rendant justice à celui à qui nous devons le bienfait d'une invention, ils feront un acte de probité, dont il est d'autant plus nécessaire qu'ils donnent l'exemple à leurs élèves que ceux-ci ne trouveront que trop souvent des maîtres enclins à s'en dispenser.

Que dans l'étude des mathématiques, on fasse table rase du passé, qu'on les enseigne dégagées de tout document historique, cela n'est pas sans inconvénient; mais qu'un pareil procédé soit étendu aux sciences physiques, ce sera en dénaturer complètement le sens.

On ne saurait donc trop recommander aux professeurs de physique de commencer l'exposition de toutes les grandes théories par un précis historique très-fidèle, et, au besoin, par l'exacte reproduction de l'expérience, d'où l'inventeur est parti. Ils n'oublieront pas que la physique est une science expérimentale qui tire parti des mathématiques pour coordonner et pour exposer ses découvertes, et non point une science mathématique qui se soumettrait au contrôle de l'expérience.

Les professeurs de physique ne sauraient trop se défier d'ailleurs d'une particularité de leur enseignement qui se rattache plus qu'il ne semble à la considération précédente. On veut parler de ces appareils de luxe que l'usage a introduits dans leurs cabinets. Ce n'est pas ici qu'on pourrait méconnaître les grands biens que la formation de ces cabinets, création de M. Thénard, a valus à nos lycées. Sans eux, nos professeurs de physique, une des gloires de l'Université, n'existeraient pas, et leurs élèves seraient sortis des classes sans en emporter aucune notion vraie des phénomènes naturels.

Le plus souvent, la pensée première de l'inventeur, dénaturée dans leurs appareils pour revêtir une forme qui en fait disparaître toute la naïveté, s'éloigne trop des dispositions premières qu'il avait adoptées.

Presque toujours, ces appareils offrent des dispositions accessoires compliquées, sur lesquelles l'attention des élèves s'égare et qui les distraient de l'objet essentiel de la démonstration.

Leur prix élevé éloigne de l'esprit des élèves toute pensée de s'occuper un jour de physique; cette science leur semble réservée aux personnes qui disposent d'un grand cabinet ou d'une grande fortune.

Nous ne saurions donc trop rappeler aux élèves de l'école normale l'utilité des travaux d'atelier qu'ils ont à accomplir; aux proviseurs, le parti qu'ils peuvent tirer, au profit de l'enseignement, d'un atelier placé près du cabinet de physique, comme sa dépendance nécessaire; nous ne saurions trop encourager les professeurs de physique à simplifier leurs appareils; à les construire eux-mêmes toutes les fois qu'ils le peuvent; à n'y employer que des matériaux com-

muns ; à se rapprocher dans leur construction des appareils primitifs des inventeurs ; à éviter ces machines à double et triple fin dont la description devient presque toujours inintelligible pour les élèves.

Quoi de plus simple que les moyens à l'aide desquels Volta, Dalton, Gay-Lussac, Biot, Arago, Malus, Fresnel ont fondé la physique moderne ?

Il y a quarante ou cinquante ans, lorsque cette génération de physiciens illustres reconstituait sur de nouvelles bases tout l'édifice de la science, elle y parvenait avec des outils si communs, d'un prix si modique et d'une démonstration si facile, qu'on a le droit de se demander si l'enseignement de la physique ne s'est pas trop soumis à l'empire des constructeurs d'instruments.

Insensiblement, on en est venu parfois à subordonner la pensée qu'il s'agit de faire entrer dans l'esprit des élèves à l'appareil qui devrait en être seulement la traduction matérielle ou la vérification. Les professeurs de physique craignent d'aborder l'étude d'une classe de phénomènes quand la machine imaginée par les constructeurs de Paris manque à leur cabinet, comme si cette exposition perdait quelque chose à être faite à l'aide des procédés matériels très-simples imaginés par les inventeurs mêmes, et toujours de nature à être réalisés à peu de frais partout.

Cependant, lorsque la recherche d'une précision inutile conduit à aborder des détails où l'intelligence des élèves ne peut plus pénétrer, ils ne retiennent ni l'expression trop raffinée de la loi qu'on voulait mettre dans leur mémoire, ni son expression plus simple qui, présentée seule, aurait été comprise et conservée.

Prétendre, par exemple, qu'on ne peut parler de la dilatation des gaz par la chaleur sans faire connaître les appareils délicats qui en ont donné la dernière mesure, c'est une erreur. Que la chaleur dilate l'air, c'est une notion utile à tout le monde ; que cette dilatation se montre sensiblement la même pour tous les gaz, c'est ce que tous les jeunes gens instruits doivent savoir, car c'est une des belles lois de la nature. Mais, que cette loi ne soit vraie qu'à titre de loi limite, et qu'elle soit seulement approximative dans les circonstances ordinaires ; que chaque gaz ait un coefficient de dilatation spécial et variant de l'un à l'autre à la troisième ou à la quatrième décimale, c'est l'affaire des savants de profession.

Gay-Lussac s'était assuré que tous les gaz se dilatent de la même manière, au moyen de tubes gradués contenant des quantités égales de divers gaz et disposés dans une étuve qu'on échauffait de 10 à 100 degrés. La mesure directe du volume occupé par chaque gaz au commencement et à la fin de l'expérience lui avait suffi pour donner la loi du phénomène.

Exposée de la sorte, la question ne trouvera jamais d'intelligence rebelle dans le jeune auditoire des lycées. A quoi servirait pour lui d'y rien ajouter ?

Ainsi, 1^o caractériser exactement le procédé des inventeurs toutes les fois qu'il s'agit d'une grande classe de phénomènes ; 2^o s'astreindre, autant que possible, à l'emploi des appareils et des procédés les plus familiers ; 3^o laisser à l'enseignement des facultés les détails plus compliqués, réservés aux savants ; 4^o se borner à l'exposition des idées simples, dont tout le monde a besoin de faire usage : telles doivent être les règles à suivre dans l'enseignement de la physique.

La description et la discussion des procédés ou des appareils qui se rattachent aux applications communes de la physique doit trouver place dans cet

enseignement. Ne dédaignons pas d'apprendre à nos élèves sur quels principes sont fondés les appareils d'éclairage domestique et comment on en doit gouverner l'emploi. Qu'ils apprennent à quels signes on reconnaît un bon appareil de chauffage et comment on en tire le meilleur parti. Qu'ils sachent ventiler leurs demeures. Qu'ils sachent constater si elles sont humides et qu'ils soient en état de les assainir.

Que le professeur mette en un mot le plus grand soin à se rapprocher de la vie réelle; qu'il se propose d'en améliorer les conditions et qu'il y puise toutes les inspirations qu'elle pourra lui fournir.

Bien entendu que si toutes ces observations sont applicables à l'enseignement de la physique pour la section des sciences, à plus forte raison conviennent-elles lorsqu'il s'agit de la section des lettres.

Il dépend du professeur de physique de faire que, pour ses élèves, la nature ait un langage, que son spectacle soit plein d'instruction, que leur curiosité, toujours en éveil, y trouve un aliment toujours nouveau. Mais comment y parviendrait-il, s'il ne commençait pas à éprouver pour son propre compte les impressions qu'il est chargé de transmettre?

L'enseignement des mathématiques avait été pris au point de vue abstrait; celui de la physique avait fini par subir les mêmes influences; celui de la chimie tendait à tomber dans les mêmes erreurs. Eh bien! il faut avoir le courage de le dire, la jeunesse en avait perdu ce sentiment qui est la source de toutes les découvertes, le sentiment de la curiosité. A quoi bon s'occuper du monde extérieur, en effet, si c'est en soi-même que chacun doit tout trouver? et lorsqu'on sent son impuissance à rien produire spontanément, comment se garantir du découragement?

Bien enseignée, la physique élargit et élève la pensée. Elle embrasse, en effet, les phénomènes les plus merveilleux, elle maîtrise les forces les plus mystérieuses; elle explique les manifestations les plus redoutables des puissances de la nature. Qu'elle se garde donc d'abaisser son point de vue, et qu'elle n'oublie pas d'apprendre à admirer les phénomènes et les lois du monde, pour concentrer toute l'attention des élèves sur les appareils qui en donnent la mesure précise ou qui servent à les constater.

(Fortsetzung folgt.)

V. Pädagogische Bibliographie.

A. Dr. M. Lazarus, das Leben der Seele in Monographien über seine Erscheinungen u. Gesetze. 1. Bd. Berlin, Schindler. 253 S.

B. L. Schwenke, L. an der Bürgerschule in Freiberg, die Aufgabe der christlichen Volksschule in unserer Zeit. Ein Wort an die Lehrer, Freunde u. Regenten der Volksschule. Leipzig, Böller. 99 S. 12 Sgr.

C. H. Zeller, Schulinspector, Lehren der Erfahrung für christliche Landschullehrer. Eine Anleitung zunächst für die Zöglinge u. Lehrschüler der freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt in Beuggen. 3. durchgesehene Aufl. 1. Bd. 215 S. 2. Bd. 148 S. Basel, Bohnmaier. Fr. 2. 70 Hfr.

Die Frauen u. ihr Beruf. Ein Buch der weiblichen Erziehung. In zusammenhängenden Aufsätzen niedergeschrieben von Frauenhand. Frankfurt a. M. Weidinger 118 S.

J. W. Sommerlad, *Freud u. Leid. Märchen u. Erzählungen für die Jugend u. ihre Freunde.* Darmstadt, Diehl 78 S. 6 Sgr.

W. D. v. Horn, *Von dem Manne, der uns den Weg nach Amerika gewiesen hat.* 103 S.

Derf. *Von dem Reffen, der seinen Onkel sucht.* 93 S.

Derf. *Gottfried Vollmann. Eine Geschichte aus den Zeiten des 7jährigen Krieges.* 110 S.

Derf. *Der Strandläufer. Eine Geschichte aus den Dünen der Nordsee.* 91 S.

Derf. *Die Boorenfamilie von Klaarfontein.* 115 S. *Der Jugend u. dem Volke erzählt.* Wiesbaden, Kreidel. Jedes Bdchn. mit 4 Stahlst. à 7½ Sgr.

A. Steiger, *Volk- u. Jugendschriften.* Neue Ausg. St. Gallen, Scheitlin 1–6 Bdchn. A. u. d. L. P. Scheitlin, *Räb's Uli oder Lebensgeschichte des armen Mannes im Tosenburg.* 1. Theil 144 S. 2. Theil 156 S. à 7½ Sgr. 3. Bdchn. A. u. d. L. J. G. Tobler, *Ferdinand Dulder oder die Nacht des Glaubens u. der Liebe.* 140 S. *Sämmtlich in 4. Aufl.* 4. Bdchn. A. u. d. L. P. Scheitlin, *Pancraz Tobler oder über Leben, Gesundheit, Krankheit, Alter u. Sterben,* 160. S. 7½ Sgr. 5. Bdchn. A. u. d. L. G. Leonhardi, *Christian Gutmann oder bleibe im Lande u. nähre dich redlich.* — *Undank ist der Welt Lohn. Zwei Erzählungen.* 144 S. 7½ Sgr. 6. Bdchn. A. u. d. L. P. Scheitlin, *Bartholome Kelli der Handwerker geschildert in seinem Familien- u. Berufsleben.* 140 S. 7½ Sgr.

J. Probst, *Pfarrer in Dornach, Oscar oder die neuen Lichtfreunde.* St. Gallen, Scheitlin. 103 S. 6 Sgr.

A. Bauer, *drei Erzählungen für die Jugend u. ihre Freunde.* St. Gallen, Scheitlin. 64, 56, 43 S. 6 Sgr.

J. Staub, *Kinderbüchlein.* Heft 1–12 in 1 Bande à 32 S. 1 Rthlr. 6 Sgr. St. Gallen, Scheitlin.

E. Merz, *Schloß u. Hütte. Eine Erzählung für die reifere Jugend.* Mit 4 Kupfern in Farbendruck. 170 S. Breslau, Trewendt. 1 Thlr.

J. Hoffmann, *Winter-Abende. Erzählungen an f. jungen Freunde nach dem Englischen.* Breslau, Trewendt. 187 S. Mit 4 Stahlst. in Buntdruck. 15 Sgr.

Derf. *Erzählungen eines alten Seemanns an seine jungen Freunde nach dem Engl. Mit 4 Stahlst. in Farbendruck.* 204 S. 15 Sgr. Breslau, Trewendt.

C. I. Dr. D. Eichert, *Bollst. Wörterbuch zu den Verwandlungen des P. Petrus Rasco.* Hannover, Hahn. 320 S.

B. Bäumlein, *Griechische Schulgrammatik.* Stuttgart, Nepler. 318 S. 26 Sgr.

H. A. Hermann, *Prof. am Gymn. in Heilsbronn, Lateinische Elementargrammatik mit Expositions- u. Compositionsstoff u. 2 Wörterverzeichnissen.* Stuttgart, Nepler. 240 S. 16 Sgr.

A. Forbiger u. E. Kärcher, *lateinisch-deutsches u. deutsch-lateinisches Handwörterbuch. Deutsch-lat. Theil von A. Forbiger, Contr. am G. St. Nicolai in Leipzig.* 2. völlig umgearb. Aufl. XII S. u. 2718 Col. Stuttgart, Nepler. 2 Thlr. 4 Sgr.

J. Seydler, *Präceptor an der Realsch. in Stuttgart, Elementarbuch der französ. Sprache nach Seidenstücker(Mhn)schen Grundsätzen.* 4. Aufl. 278 S. Stuttgart, Nepler. 16 Sgr.

Dr. J. Albrecht, *L. am G. in Mainz, deutsche Uebungsstücke zum Uebersetzen in das Französische zum Gebrauch der Gymn. u. Realsch. Mainz, v. Zabern.* 156 S. 36 kr.

Derf. *Exercices allemands à l'usage des gymn. et des écoles dites réelles.* recueillis et traduits en français. Mayence, de Zabern. 117 S. 54 kr.

Gruner, Eisenmann u. Wildermuth, deutsche Musterstücke zur stufenmäßigen Uebung in der franzöf. u. engl. Composition. In 3 Abth. 1. Abth. von J. Gruner, Hauptlehrer an der K. Realanstalt in Stuttgart. 3. Aufl. Stuttgart, Nepler. 220 S. 12 Sgr.

Derf. Anmerkungen zu den deutschen Musterstücken für die franzöf. Composition. 2. Aufl. Stuttgart, Nepler. 102 S. 6 Sgr.

L. Gantter, Prof. an der polyt. Schule u. dem ob. Gymn. in Stuttgart, Praktische Schulgrammatik der engl. Sprache in 2 stufenweise geordneten Abthlg. 1. Abth. 3. verb. u. verm. Aufl. 232 S. 18 Sgr. 2. Abth. 2. verb. u. verm. Aufl. 296 S. 26 Sgr. Stuttgart, Nepler.

J. Kobeltson, Lehrbuch der englischen Sprache. Nach den neuesten Auflagen des Französischen zum Gebrauch für Deutsche bearbeitet von W. Delschläger, Oberreallehrer. 1. Theil. Die Elemente. 3. verb. Aufl. Stuttgart, Nepler. 116 S. 12 Sgr.

J. Morris, das Gefängniß. Lustspiel von R. Venediz. Zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearbeitet und mit einem Wörterverzeichnis versehen. Magdeburg, Fabricius. 112 S.

C. H. A. Lüben, Rector, u. G. Rade, L. an der Vgshule in Merseburg, Sprachmusterstücke. Für den Schul- und Selbstunterricht erläutert u. zu Litteraturbildern zusammengestellt. Zugleich als Commentar zu dem »Lesebuch für Bürgerschulen« von dens. Verf. 2. Theil. Leipzig, Brandstetter. 492 S. 2 Thlr.

Dr. E. Kleinpaul, deutsche Classiker. Einleitungsband. Enthaltend die Lehre von den Formen und Gattungen der deutschen Dichtkunst. 3. Aufl. 3. u. 4. Tref. Barmen, Langewiesche. S. 107–304. 8 Sgr.

K. F. W. Wander, Deutsche Stiltschule. Eine von stufenmäßig geordneten Aufgaben begleitete Anleitung zur Bildung im deutschen Stil. Leipzig, Böller. 155 S. 15 Sgr.

Derf. Sapphiderschule. Aufgabenschaf zur Uebung im Entwerfen von Sappbildern u. Anleitung zum Verständniß u. Bau aller Arten zusammengesetzter Sätze u. Perioden. Leipzig, Böller. 73 S. 10 Sgr.

Derf. ABC der Verblehre. Aufgabenschaf für den ersten Unterricht in der gebundenen Rede. 2. Aufl. Leipzig, Böller. 105 S. 15 Sgr.

A. W. Grube, Indischer Dichterhain. Ein Lesebuch für die Jugend. Leipzig, Brandstetter. 288 S. 24 Sgr.

Bibliotheca scriptt. Græc. et Roman. Teubueriana. 1. *Homeri Ilias* edidit G. Dindorf. Præmittitur Maximiliani Sengebusch *Homericæ dissertatio prior*. Editio quarta correctior. XVI, 214, 504 S. 18 Sgr.

2. *Pindari Carmina cum deperditorum fragmentis selectis*. Relegit F. G. Schneidewin. Editio altera emendatior. XVII u. 240 S. 9 Sgr.

3. *Q. Horatii Flacci opera omnia*. Ex rec. J. Chr. Jahn. Editio sexta emendatior. Curavit Th. Schmid. Accesserunt commentatio de vita et scriptis Horatii et index nominum et rerum. LVI u. 324 S. 7½ Sgr.

4. *Flavii Josephi opera omnia* ab Imm. Bekkero recognita. vol. I. IV u. 304 S. 18 Sgr. vol. II. IV u. 342 S. 18 Sgr.

5. *Joannis Stobæi Florilegium* recogn. A. Meineke. Vol. II. XXXVI u. 408 S. 22½ Sgr.

6. *M. Tullii Ciceronis scripta quæ manserunt omnia*. Recognovit R. Klotz. Partis IV vol. III. continens libros de off. tres, Cat. maj. de Senectute, Lælius de am., paradoxa, orat. de pace a Cassio Dione græce servatam, fragm. scriptt. Ciceron, in his orat. pro M. Aem. Scauro, Timæum de universo librum, Aratea,

tum scripta suppositicia, orat. ad pop. et eq. Rom. antequam iret in exilium. Pseudosallustii in M. Tull. Cic. declam., Pseudociceronis in C. Sallust. Crisp. respons., incerti auct. consolationem. XVI u. 432 S. 18 Sgr. Leipzig, Teubner.

Dr. Gruner u. Dr. Wildermuth, Französische Chrestomathie für Real- u. Gelehrte Schulen. In 2 Cursen. 1. Cursus. Von Fr. Gruner, Hauptlehrer an der R. Realanstalt in Stuttgart. 4. Aufl. Stuttgart, Nepler. 354 S. 24 Sgr. 2. Cursus. Von Dr. Wildermuth, Oberreallehrer am Lyc. in Tübingen. 3. Aufl. Stuttgart. Nepler. 487 S. 1 Thlr.

Dr. F. Seinocke, Secondes Lectures Françaises. Französisches Lesebuch für die mittlern Classen. Hannover, Ehlermann. 248 S. 12 Sgr.

G. Scholl, Decan in Rürtingen, und Dr. I. Scholl, Prof. am G. in Stuttgart, Geschichte der Altdeutschen Litteratur in Proben u. Charakteristiken mit Beiträgen von Prof. F. Pfeiffer. 3. völlig umgearb. u. verm. Aufl. Stuttgart, Nepler. 807 Col. 1 Thlr. 22 Sgr. A. u. d. L. Deutsche Litteraturgeschichte in Biographien u. Proben aus allen Jahrhunderten zur Selbstbelehrung u. zum Gebrauch in höhern Unterrichtsanstalten. Von G. u. Dr. I. Scholl. 1. Bd. 3. Aufl.

J. Behrens in Dorum, Deutsches Lesebuch für Schule u. Haus. Dorum, Verlag des Verf's. 32 Bogen.

Dr. C. Fuchs, Rector des G. zu St. Gallen, Lehrbuch der deutschen Metrik für höhere Lehranst., sowie zum Selbstunterricht. Stuttgart, Nepler, 123 S. 12 Sgr.

C. Maier, Leitfaden zur Geschichte der deutschen Litteratur bearb. für höh. Töchter Schulen, weibl. Erziehungsanst. u. zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Hannover, Ehlermann. 150 S. 8½ Sgr.

L. Gantter, Prof. in Stuttgart, Study and Recreation. Englische Chrestomathie für den Schul- u. Privatunterricht. 1. Cursus. 3. unveränd. Aufl. Stuttgart, Nepler. 306 S. 24 Sgr.

J. Müller, L. an der Realsch. in Langenschwalbach, Englisches Lesebuch für den Schul- u. Privatgebrauch. Mit Anm. u. e. vollständigen Wörterbuch. Stuttgart, Nepler. 187 S. 12 Sgr.

L. Gantter, Prof. in Stuttgart, Studio italiano. Italienische Chrestomathie für den Schul- u. Privatgebrauch. 2. mit e. Wörterverzeichnis vermehrte Ausg. Stuttgart, Nepler. 236 S. 20 Sgr.

C. III. Flavius Josephus, Geschichte des Jüdischen Krieges. Uebersetzt von P. Paret, Dial. in Bradenbeim. Stuttgart, Nepler. 733 S.

J. Bäßler, Heldengeschichten des Mittelalters. Sagen aus allen Gauen des Vaterlandes. Neue Folge. 5. Heft. Berlin, Decker. Mit 4 Illust. 483 S.

Dr. J. G. Rödiger, Norddeutsche Freiheits- u. Heldenkämpfe. Zur Kenntniß deutschen Lebens u. zur Beförderung vaterländischen Sinnes bei Jung u. Alt. 2. Theil. Leipzig, Brandstetter. 394 S. 1¼ Thlr.

Fr. Rödiger, Oberl. an der Realsch. in Halle, Charaktergemälde aus dem Geschichts- u. Culturleben des deutschen Volks. 1. Bdchn. Leipzig, Brandstetter. 200 S. 21 Sgr.

Dr. J. Beck, Lehrbuch der allg. Geschichte für Schule u. Haus. 1. Theil (Cursus) 6. Ausg. 2. Abdruck. Hannover, Hahn. 246 S.

Dr. R. von Spruner, Historisch-geographischer Schulatlas. 22 illum. Karten in Kupferstich. Gotha, Perthes. 2¼ Thlr.

L. Hahn, Friedrich der Große. Für das deutsche Volk dargestellt. Mit 10 Bildnissen u. 10 Scenen aus dem Leben Friedrichs d. Gr. in Holzschnitt. Berlin, Herf. 344 S. 3 Nthlr. 10 Sgr. 40.

Dr. R. Böttiger, Prof. zu Erlangen, die deutsche Geschichte für Schule u. Haus. 5 verm. u. verb. Aufl. Frankfurt a. M. Heyder. 288 S.

Dr. J. Riedher, Prof. am ob. Gymn. zu Heilbronn, L. Fr. Romig's Zeit- tafeln der allgemeinen Geschichte. Neue, bis 1853 fortgesetzte Ausgabe. Stuttgart, Neßler. 150 S. in 40. 1 Rthlr. 12 Sgr.

C. V. Dr. Th. Wittstein, Prof. an der K. Militärakademie u. in Hannover, Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 1. Bd. Arithmetik u. Planimetrie. Hannover, Hahn. 398 S.

Fr. Räderer, Prof. am G. in Meiningen, Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranstalten. 1. Bd. Geometr. Vorbegriffe u. Planimetrie. Hildburghausen, Kesselring. 205 S.

Dr. J. Dienger, Prof. der polyt. Schule in Karlsruhe, Theoretisch-praktisches Handbuch der ebenen u. sphär. Trigonometrie, mit zahlreichen Anwendungen derselben auf reine u. praktische Geom., phys. Astronomie, geogr. Ortsbestimmung, höhere Geodäsie, sowie Untersuchungen über den Einfluß der Beobachtungsfehler u. die Mittel denselben zu vermindern. Stuttgart, Neßler. 364 S. 2 Rthlr. 8 Sgr.

Derf. Die ebene Polygonometrie vollständig dargestellt u. durch zahlreiche Beispiele erläutert. Stuttgart, Neßler. 80 S. 14 Sgr.

Dr. L. Macé, Répétent an der K. polyt. Schule in Stuttgart, analytische Geometrie des Kreises systematisch ausgearbeitet als Einlgt. in die höhere Geometrie. Stuttgart, Neßler. 316 S. 1 Rthlr. 18 Sgr.

J. Ludowieg, Oberl. am G. in Stade, die elementare Stereometrie zum Gebrauch für Schulen u. zum Selbstunterricht. Stade, Steudel. 120 S.

C. v. H. Dr. R. Nagel, Beiträge zum geographischen Unterricht. Halle, Schwetschke. 54 S. 7½ Sgr.

Fr. Rörner, Oberl. in Halle, Illustrierte geogr. Bilder aus Preußen. In Schilderungen aus Natur, Geschichte, Industrie u. Volksleben. 1. Halbband. 96 S. 10 Sgr. Leipzig, Spamer.

W. Stahlberg, Rect. der h. Mädterschule in Luckau, Leitfaden für den geogr. Unterricht. In 3 Cursen. 1. Bdchn. 1. u. 2. Cursus. 80 S. 2. Bd. 3. Cursus. 3. Aufl. 160 S. Leipzig, Holzke.

Dr. Volger, Dir. der Realsch. in Lüneburg, Schulgeographie für die mittl. Classen der Gymn., Bürger-, Real- u. Mädterschulen. 9. verb. Aufl. Hannover, Hahn. 332 S.

H. Meier, Classenlehrer in Emden, Bilder aus dem Thierreich. Für Schule u. Haus. Leipzig, Brandstetter. 368 S. 1¼ Thlr.

L. Thomas, Das Buch der Wunder. 11. Wanderungen zu den Schöpfungswundern des Festlandes. In Schilderungen für die reisere Jugend. Mit 100 Abbild. u. color. Titelbild. Leipzig, Spamer. 192 S. 22½ Sgr.

Dr. W. Willkomm, die Wunder des Mikroskops oder die Welt im kleinsten Raume. Für Freunde der Natur u. mit Berücksichtigung der Jugend bearbeitet. Mit 145 Illust., Titelbild. u. Leipzig, Spamer. 224 S. 1 Thlr.

Dr. Vogel, Dir. in Leipzig, J. Wenzig, Schulrath in Prag, F. Rörner, Oberl. in Halle, das Vaterlandsbuch. Illustrierte geographische Bilder aus der Heimat. In Schilderungen aus Natur, Geschichte, Industrie u. Volksleben. 1. Theil. Illust. geogr. Bilder aus Oesterreich. 1. Bd. Bilder aus Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg u. Steiermark. Nebst einer Einlgt.: das Kaiserthum Oesterreich u. sein Herrscherhaus. Von Fr. Rörner. Mit 60 Abbildg. u. Leipzig, Spamer. 148 S.

G. Adami's Schul-Atlas. 22. Bl. Berlin, Reimer. 1 Ktblr. 13 Sgr.

J. Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. Handbuch für höhere Lehranstalten u. für alle, welche sich wissenschaftlich mit Naturgeschichte beschäftigen u. sich auf die zweckmäßigste Weise das Selbstbestimmen erleichtern wollen. Mit vorzügl. Berücksichtigung der nützl. u. schädl. Naturkörper Dischid., sowie der wichtigsten verweltl. Thiere u. Pflanzen. 2. gänzlich umgearbeitete u. mit mehreren hundert Holzschn. u. der etymologischen Erklärung der Namen vermehrte Aufl. 1. Theil. Zoologie. 1. Hälfte. Bogen 1—22. Hannover, Pahn. 1 Theil 10 Sgr.

Calvin Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. 5. (Schluß-) Vierung. Cassel, Fischer.

C. VIII. G. A. Winter, Oberl. in Kirchberg, der Pianoforteschüler. In 3 Heften. 1. Heft. 42 S. 2. Heft 40 S. à 15 Sgr. 3. Heft 52 S. 20 Sgr. Leipzig, Bödler.

E. Gantter, Prof. am G. in Stuttgart, Volks-Gesangschule nach der Methode von Wilhelm u. Hallab zum Gebrauch der Schulen u. Singvereine Deutschlands. 1. Abth. Uebungen in den Intervallen u. einfacheren Tactarten. Stuttgart, Wegler. 80 S. 8 Sgr. 2. Abth. Uebgn. in den verschiedenen Dur- u. Molltonarten. 104 S. 10 Sgr.

F. Kugel, dreißig Choralgänge der evangelischen Kirche in ihrer ursprünglichen Form. Nach den Melodien des deutschen evang. Kirchengesangbuchs dreistimmig für Schulen bearbeitet. Stuttgart, Wegler. 48 S. 6 Sgr.

C. IX. G. M. Röcke, Pastor, Evangelische Katechismuslehre. Leitfaden beim Schul- u. Confirmandenunterricht. Zur Erklärung des Luth. kl. Katechismus nach dem Varleber Spruchbuchein. Zur Geistliche u. Lehrer. Leipzig, Reclam. 247 S.

Ehr. Vög, Dir. des evang. Schull.-Seminars in Ufingen, die Evangelienharmonie oder das Leben Jesu. Aus den 4 Evangelien in der Lutherischen Uebersetzung nach Sach- u. Zeitordnung zusammengestellt, mit wissenschaftl. Einleitg. nebst tabell. Uebersicht versehen u. allen schriftkundigen Freunden des Herrn, insbesondere den Lehrern des evang. Volks in Kirche u. Schule dargebracht. Wiesbaden, Kreidel. 224 S.

D. I. F. Stodmar, Anwendung der amerikanischen Schreib- u. Lehrmethode in Volksschulen, sowie zum praktischen Selbstunterricht, in kurzer Zeit eine schöne u. fest- handschrift zu erlangen. Greiz, Henke. Mit lithogr. Tafeln. 3 Sgr.

G. Kolb, L. an der Vorschule des G. in Stuttgart, Lesebuch in Handschriften für den Schulgebrauch. Mit 14 Bign. Stuttgart, Wegler. 104 S. 10 Sgr.

D. II. J. Egger, Seminarl. in Mündenbuchsee, Geometrie für gebobene Volksschulen, Seminarien etc. Mit 1000 Übungsaufg. Leitf. beim Unterr. u. zur Selbstbelehrung mit bes. Rücksicht auf das praktische Leben. Bern, Wyß. 212 S.

F. Hermann, der praktische Rechenmeister. Lehr-, Hülf- u. Übungsbuch, das Denk-, Kurz- u. Schnellrechnen etc. zu lehren u. zu lernen. 1. Theil. Methodisches Lehrbuch der gesamten prakt. Rechenkunst. 107. S. 12 Sgr. 2. Theil. Tabellarisches Hülfbuch. 41 S. 6 Sgr. 3. Theil. Methodisches Übungsbuch. 63 S. 6 Sgr. 4. Theil. Facitbuch. 33 S. 6 Sgr. Leipzig, Bödler.

G. Ebner, Hauptl. an der Realsch. des Pädag. in Eplingen, Aufgaben-Sammlung für das schriftliche Rechnen. 1. Heft. Die 4 Species in reinen u. gleichen Zahlen. Eplingen, Weichardt. 140 S. 36 kr.

D. V. D. Bischoff, Rect. in Brettin, Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christl. Kirche für evang. Volksschulen. 117 S. 6 Sgr. Leipzig, Bödler.

E. Dr. Frankl von Ensfurt (R. Enslin), Redrätselbuch. Räthselsfragen u. Volksträtsel zur Lust u. Lehre für das reisende begreifende Jugendalter. 2. verm. Aufl. Frankfurt a. M. Brönnel. 218 S.

G. Gude u. A. Grube, Unterhaltungen u. Studien aus dem Natur- u. Menschenleben. Almanach für die reisende Jugend. Neue Folge. 1. Jahrgang. Magdeburg, Fabricius. 180 S.

Liederbuch für Handwerker. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 108 S.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Die Ritterakademie in Brandenburg], welche wie bekannt im Jahre 1848 ohne Berücksichtigung der Rechtsverhältnisse aufgehoben wurde, soll wieder hergestellt werden; die ministerielle »Preuß. Corr.« schreibt darüber Folgendes:

Zu den höheren Erziehungsanstalten und gelehrten Schulen des Preussischen Staates zählten noch vor wenigen Jahren auch zwei Ritterakademien oder Vorbildungsanstalten junger Edelleute sowohl für eine Civil- als für die Militärcarriere: die Ritterakademien zu Brandenburg und Liegnitz. Die Ritterakademie zu Brandenburg trug früher den Namen »Rittercollegium«, und so hieß sie noch im Anfang dieses Jahrhunderts. Es war keine Staatsanstalt im engeren Sinne, sondern eine Stiftung des Domcapitels zu Burg Brandenburg, beziehungsweise der Ritterschaft in der Kurmark, die jedoch aus Staatsfonds beträchtliche Zuschüsse erhielt. Zu allernächst war sie zur Bildung der Söhne des kurmärkischen Adels bestimmt. Unterm 4. August 1704 erlangte sie die königliche Bestätigung; im folgenden Jahre wurde sie eröffnet. Man hatte ihr das obere Geschloß des ehemaligen Prämonstratenser Klosters neben dem Dome eingeräumt; außerdem hatte das Capitel 7500 Rthlr., die bei der Kurmärkischen Landschaft angelegt waren, überwiesen. Se. Majestät König Friedrich Wilhelm I., der das »Rittercollegium« ganz besonders begünstigte, schenkte ihm, indem er unterm 16. Mai 1722 der Kurmärkischen Ritterschaft zum Unterhalt recht tüchtiger Docenten und Exercitienmeister auf die Hufenschloßcasse jährlich 400 Thaler anwies, schon ein ansehnliches Capital. Von Sr. Majestät König Friedrich Wilhelm II. wurden unterm 31. August 1786 weitere 2000 Rthlr. jährlich aus den Ueberschüssen der ehemaligen Städtecasse bewilligt. Privatpersonen stifteten mehrere ansehnliche Stipendien für Zöglinge der Anstalt. Im Allgemeinen wurde Wohnung, Unterhalt und Unterricht auf der Anstalt keineswegs unentgeltlich geboten. Früher zahlte ein Märker, der dort erzogen wurde, jährlich 193 Thlr. 14 Gr., ein Nicht-Märker 10 Thlr. mehr. Domherrnsöhne wurden zwar unentgeltlich unterrichtet; für Wohnung und Unterhalt aber zahlten sie wie die anderen Zöglinge. Eine ganz ansehnliche Zahl Söhne der Brandenburgischen und Preussischen Ritterschaft erhielt so in Brandenburg ihre Bildung. Im Jahre 1805 feierte die Anstalt schon ihren hundertjährigen Bestand. Das zweite Jahrhundert sollte ihr aber so günstig nicht sein, wenn schon sie noch unter der Regierung unseres jetzigen Königs eine vollständige Reorganisation erfuhr und bei diesem Anlaß von Staats wegen mit einem Mehrzuschuß von 3000 Thalern jährlich zu Gewährung von acht ganzen und acht halben Freistellen bedacht wurde. Dieser neue Zuschuß wurde der

Ritterschaft unter Vorlegung der Frage, ob sie mit der Ausnahme der Söhne bürgerlicher Rittergutsbesitzer in die Akademie einverstanden wäre, dargeboten und von der Ritterschaft unter Bejahung der Frage angenommen. Die weitere Reorganisation des Instituts ging vor sich. Dessenungeachtet erfolgte nur wenige Jahre später die Auflösung desselben. Als am 1. October 1849 die Jubelfeier des vor 900 Jahren gestifteten Bisthums Brandenburg begangen wurde, war jene Schöpfung des dortigen Domcapitels unter den Stürmen der Zeit schon gefallen, und es standen die Räume des alten Prämonstratenserklosters wieder leer. — Bei der Auflösung der Anstalt war aber selbst in rechtlicher Beziehung, nicht mit voller Würdigung der Verhältnisse verfahren worden. Jene Summen, welche zwei frühere Könige der Anstalt zugewiesen hatten, waren keineswegs widerruflich gewährte Zuschussrenten, sondern die Zinsen eines Capitals von 50,000 Thalern, welche der Landesherr aus einem zu seiner Disposition stehenden Fonds der Akademie unwiderruflich geschenkt hatte, und auch die neueste Dotationsurkunde war eine Zuwendung, die ohne Zustimmung der Beteiligten nicht zurückgezogen werden konnte. Neuerdings hat denn auch die Ritterschaft die ihr hieraus zustehende Beteiligung auf Fortgewährung der Zahlung wirklich geltend gemacht und auf die Wiederherstellung der Anstalt angetragen. Diesem Antrage ist nunmehr von Seiten der Staatsregierung nachgegeben worden. Dieselbe hat sich hierzu um so mehr veranlaßt gesehen, als durch die zugleich abgegebene Erklärung der Ritterschaft, daß sie nicht nur den auf Höhe von 3658 Thalern für jetzt ermittelten Bedarfszuschuß jährlich aufbringen, sondern, wenn »nach dem durch die Staatsbehörde festzusetzenden Etat mehr als dieser Betrag erforderlich sein möchte, auch diesen Mehrbedarf gewähren wolle, das Bestehen der Anstalt für hinreichend gesichert angesehen werden konnte. Wir finden daher in der neuesten Budgetvorlage bereits einen Ansatz von 5400 Thalern für die Ritterakademie in Brandenburg — die Summe, welche der Staat schon früher zahlte, durch deren Wiederbewilligung aber die Möglichkeit gegeben wird, die Anstalt unter verfassungsmäßiger Einwirkung wieder ins Leben zu rufen.

Die R. V. 3. bringt über diese Angelegenheit folgende actenmäßigen Thatfachen bei:

1. Das Domcapitel zu Brandenburg unter seinem damaligen Probst Grafen v. Schwerin faßte in der Versammlung vom 8. April 1704 den Entschluß: »auf der Burg eine Schule für Mittelmärkische adeliche Jugenda anzulegen und derselben gewisse Mühlenpächte zum »Deputat der Schulbedienten« zu widmen, und hierzu die Königliche Genehmigung nachzusuchen.

2. Diese Genehmigung erfolgte durch die Königl. Cabinetsordre de dato Schenkenhausen, den 4. August 1704, wodurch zugleich bewilligt wurde, daß zur Dotation der Anstalt ein Capital von 2000 Thalern aus dem Bestande des Mittelmärkischen Husenschoßes entnommen werden dürfe, welches ein von der Mittelmärkischen Ritterschaft verwalteter Fonds war. Die Anstalt selbst wurde am 26. Januar 1705 eröffnet.

3. Die Deputirten der Mittelmark und der Ruppinschen Ritterschaft beschloßen unterm 28. April 1705, aus dem Ueberschusse der von des Königs Majestät an die Mittelmärkische und Udermärkische Ritterschaft verpachteten Salleschen Salzrieden ein Capital von 2000 Thalern zur Dotirung der auf dem Dom zu Brandenburg »vor die Mittelmärkische Noblesse« gestifteten »Ritterschulen« herzugeben. Hiervon wurden jedoch mit Einwilligung der Stände 500 Thlr. zu baulichen Einrichtungen verwandt und nur 1500 Thlr. als Stiftungsfonds zinsbar angelegt.

4. Die Deputirten der Kurmärkischen Stände bewilligten laut Beschluß vom 23. Juni 1711 noch wieder aus ihrem Husenschoßfonds ein Dotationscapital von 6000

Thalern für die auf der Burg Brandenburg »zu Behuf des sämmtlichen Kurmärktischen und incorporirten Adels errichtete Schule«, und des Königs Majestät genehmigte diese Dotation durch die Cabinetsordre de dato Köln an der Spree, den 29. November 1711.

5. Laut Cabinetsordre vom 26. Mai 1722 forderten des Königs Majestät »die Verordneten der Kurmärktischen Landschaft zum Hufenschoß« auf, aus den »landschaftlichen Gefällen« jährlich mindestens 400 Thlr. zur bessern Unterhaltung der Ritterschule auf dem Dom zu Brandenburg zu bewilligen, welches geschah und wonach seit Weihnachten 1722 diese 400 Thlr. alljährlich, so lange die Kurmärktische Landschaft bestand, aus ihren Fonds, und nachdem diese sammt ihren Verpflichtungen vom Gouvernement eingezogen waren, aus der Staatscasse gezahlt wurden. Se. Majestät der König Friedrich Wilhelm I. war so überzeugt von der Wichtigkeit dieser Anstalt, daß er gleichzeitig befahl, »bei Besetzung öffentlicher Aemter solle vorzüglich auf die Männer Rücksicht genommen werden, die wenigstens zwei Jahre auf diesem Institut zubirt hätten.«

6. Im Jahre 1729 bewilligte das Domcapitel zur Abstellung einer Geldverlegenheit der Anstalt ein für allemal 100 Thlr. von jedem Domherrn.

7. Auch Se. Majestät der König Friedrich der Große legte einen großen Werth auf diese Anstalt, welche Allerhöchstderselbe erhalten wissen wollte, obgleich die Mittel dazu sehr knapp waren. Die Bemühungen des Ministers v. Werder ermittelten kurz vor dem Tode des Königs einen Fonds, daraus jährlich 2000 Thlr. für das Rittercollegium zu Brandenburg entnommen werden sollten, und diese Summe wurde auch wirklich seit dem Jahre 1786 aus der sogenannten Kurmärktischen Städtecasse und nach deren Auflösung aus der Staatscasse alljährlich gezahlt.

8. Da sich dessenungeachtet die Mittel zur Erhaltung der Brandenburger Ritterakademie noch immer unzureichend zeigten, bewilligten des jetzt regierenden Königs Majestät in Allergnädigster Fürsorge für ein als wichtigen Landesinteressen gewidmetes Institut, laut Cabinetsordre vom 19. August 1841, einen jährlichen Staatszuschuß von 3000 Thlr. zu acht ganzen und acht halben Freistellen à resp. 250 und 125 Thalern jährlich, welcher vom Jahre 1844 ab der Anstalt zugesichert wurde, nachdem die beim Kurmärktischen Communallandtage vertretene Ritterschaft der Kurmark sich damit einverstanden erklärt hatte, daß an dieser Wohlthat die Kurmärktischen Rittergutsbesitzer bürgerlichen Standes eben so gut als die adeligen Theil nehmen sollten, und nachdem bei der damals veränderten Organisation der Anstalt auch den Edhnen des höhern Bürgerstandes überhaupt der Zutritt zu derselben eröffnet worden war.

9. In diesem Zustande erhielt sich die Brandenburger Ritterakademie bis zum Jahre 1848, wo auf Veranlassung des damaligen Finanzministers Hansemann die 3000 Thlr. Staatszuschuß vom Staatshaushaltsetat pr. 1849 gestrichen wurden, weil es unangemessen sei, zum Vessen eines besondern Standes aus den Staatscassen solche Verwendungen zu machen, und dieß hatte die bedauerliche Folge, daß die ohne jene Beihilfe unhaltpar erschienene Anstalt zu Ostern 1849 aufgelöst wurde.

10. Die durch die Allerhöchste Cabinetsordre vom 13. December 1852 befohlene Wiederherstellung der Ritterakademie zu Brandenburg soll nach den Grundlagen der Cabinetsordre vom 30. April 1844, also nicht nur überhaupt unter Zulassung des höhern Bürgerstandes, sondern auch unter Gleichberechtigung der bürgerlichen Rittergutsbesitzer der Kurmark mit den adligen zu den Freistellen, erfolgen, nachdem die beim Kurmärktischen Communallandtage vertretene Ritterschaft der Kurmark laut Beschluß vom 23. November 1855 sich verpflichtet hat, die außer den bis 1849 aus Staats-

cassen für die Ritterakademie jährlich gezahlten 5400 Thlr. künftig zu ihrer guten Erhaltung etwa noch erforderlichen Mittel zu gewähren.

Aus dieser actenmäßigen Darstellung erhellt, daß, wenn auch die 5400 Thlr., um deren Bewilligung für den Staatshaushalt pro 1856 es sich jetzt handelt, in der letzten Zeit aus Staatscassen gezahlt worden sind, dieß dennoch in Betreff der 400 Thlr. (ad 5) und der 2000 Thlr. (ad 7) auf unzweifelhaften Schuldverpflichtungen des Staats, die ihm bei Einziehung der dafür verhafteten Fonds natürlich mit anheim fielen, und in Betreff der 3000 Thlr. (ad 8) auf einem speciellen Rechtstitel der Kurmärkischen Ritterschaft beruht, nämlich aus einer ihr Allerhöchsten Orts verbrieften Zusicherung. Dieses, anscheinend noch sehr wenig bekannte, wahre Rechtsverhältniß kann über die Verpflichtung des Staats, jene Zahlungen für ihren wieder hergestellten Zweck alljährlich wieder zu leisten, keinen Zweifel lassen.

Berlin, den 4. März 1856.

v. M.

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Bemerkungen über die Bildungsmomente in fremden Sprachen, besonders den neueren. Von Fr. Schmeding.

[Programm der h. B. in Oldenburg. 1855.] Eine der auffallendsten Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete ist gewiß die große Verschiedenheit der Ansichten, die beim Unterricht in Sprachen vorkommen. In keinem Unterrichtsfache liegen der Erfahrungen und Gedanken so viele vor, in keinem Unterrichtsfache gehen die Ansichten so weit aus einander.

So lange schulmäßig unterrichtet ist, ist auch Unterricht in Sprachen ertheilt. Ja, in den Zeiten des Mittelalters, wo an Unterricht in Naturwissenschaften, im heutigen Sinne des Wortes, nicht gedacht wurde; wo man die technischen Wissenschaften nicht einmal dem Namen nach kannte; wo man die Mathematik entweder bei Seite legte, oder die alten betretenen Pfade derselben einhielt, erfreuten sich die Sprachen einer besonderen Cultur. Cicero hat uns mitgetheilt, wie er und die gebildete Welt seiner Zeit Sprachstudien trieben; die späteren Grammatiker enthalten über diesen Gegenstand der Rathschläge die Fülle. Melancthon, Erasmus, Reuchlin und Luther haben uns nicht bloß Bericht erstattet, »wie es von Alters her gewest ist«, sondern auch was man nach ihrer Meinung »den Knaben jeden Abend vorgeben, und wie man sie vornehmen, und in Haufen theilen soll«. Von Ratich, Comenius und Tropeus bis auf Ollendorf und Ahn bringen uns Broschüren und Zeitschriften auf sprachlichem Gebiet tagtäglich neue Gedanken, neue Erfahrungen, neue Vorschläge. Und wem dieß nicht genug ist, der könnte dieselben in fremden Literaturen vervollständigen: Von Knox »On education« bis auf Hamilton's »The history, principles, practice and results of the Hamiltonian system for the last 12 years« (Manchester), und von Montaigne's Essais bis auf die vor Kurzem veröffentlichten Rapports sur l'instruction publique sind Frankreich und England fast nicht weniger wie Deutschland von Sprachschriften überfluthet.

So sollte man also meinen, das sprachliche Gebiet müßte dermaßen durchwandert sein, es müßten der Erfahrungen so viele vorliegen, daß jegliche dahin fallende Frage

gleich die entschiedenste Erledigung finden könnte. Von alle dem findet sich aber das gerade Gegentheil. Ueber Zweck und Lehrgang in der Muttersprache hört und liest man tagtäglich Ansichten von namhaften Pädagogen, die einander diametral entgegen stehen. Jahrhunderte lang ist in Gymnasien Latein und Griechisch neben einander gelehrt: ein vor einigen Jahren in unserer Mitte erschienenes Programm hat auch den hiesigen Laien eröffnet, was freilich in der pädagogischen Welt manchmal hervortrat, daß die Ansichten über das Verhältniß und die Stellung derselben zu einander noch lange nicht geeinigt sind. Die Methodenkriege, die neuerdings durch Ollendorf, etwas früher durch Jacotot und Hamilton, hervorgerufen worden, sind in einer Weise geführt, die selbst Laien unwürdig, wenigstens unwissenschaftlich finden mußten. Sie sind in einer Weise beigelegt, die nicht die geringste Bürgschaft gegen einen neuen ähnlichen Ausbruch bringt. Und wenn nicht zu verkennen, daß durch alle diese Reibungen ohne Frage ein erfreulicher Fortschritt im Praktischen herbeigeführt ist, so kann doch von einer wissenschaftlichen Grundlage für eine Beurtheilung methodischer Fragen nicht einmal die Rede sein. Das Problem über das Verhältniß der Bildungskraft der alten zu den neueren Sprachen wartet noch ebenfalls seiner Lösung; ja es sind noch kaum ernste Vorarbeiten für dieselbe gemacht.

Wohl haben die Realisten und modernen Philologen die alten Sprachen mit einer Festigkeit angegriffen, als gelte es Catilina auszutreiben; wohl haben die alten Philologen dieselben verteidigt, als gelte es Milo zu retten, aber der eigentliche Hauptpunkt ist dabei nur zu häufig aus den Augen gelassen. Fragt man: Welche geistige Thätigkeiten lassen sich durch die alten Sprachen erreichen, die durch die neueren nicht zu erreichen sind, so erwartet man vergebens eine Antwort. Eben so vergeblich aber fragt man auch, wo die Gewähr des Erfasses der neuern Sprachen und Naturwissenschaften für die classischen Studien liege; wie man gesichert sei, daß mit einer Beschränkung der classischen Studien nicht aller soliden Bildung die Grundlage weggenommen. Ja selbst den Schriften, denen man bedeutende Gelehrsamkeit, wissenschaftliche Tiefe, sittlichen Ernst, warmes Gefühl und gewandte Darstellung nicht absprechen kann, ist es nicht gelungen, Grundlagen zu legen, auf denen eine einstimmige Lösung dieser Fragen angebahnt werden könnte.

Wir haben von allen Fragen auf sprachlichem Gebiet nur die allgemeinsten angedeutet. Ist denn nun, fragen wir, gar keine Aussicht, daß einmal sich annähernde Ansichten gewinnen lassen? Sollte die Verschiedenheit bis ins Unendliche fortbauern?

Ein Weg ist nun noch übrig, den man bis dahin noch nicht gewandelt ist und auch nicht wandeln konnte. Dieser wird von der neuern Psychologie angedeutet. Sie rath auf die durch die Sprache veranlaßten Seelenthätigkeiten genau zu achten, und von den Resultaten dieser Beobachtungen aus die weitem Bestimmungen zu treffen. Das ist allerdings ein Weg, der große Mühseligkeiten, angestrengte Beobachtungen, hochliegende Abstractionsthätigkeiten erfordert, eine Arbeit, von der sich Manche von vornherein keine besonderen Erfolge versprechen. Wir können ihre Gründe dagegen hier nicht beleuchten, und sagen nur, daß wir diesen psychologischen Weg für den einzig richtigen halten für die Lösung aller dahin fallenden Probleme. Die großen Reformatoren auf diesem Gebiet haben auch schon im Allgemeinen Vorbereitungen dafür getroffen; sie haben die regelnden Mittelpunkte festgestellt, um welche herum die einzelnen, zerstreut liegenden Beobachtungen anschließen können; sie haben leitende Winke gegeben, wie man die Fragen zu stellen und deren Beantwortung einzuleiten habe; aber das Gebäude vollständig zu machen, es mit den reichen Schätzen individueller Erfahrung auszubauen, haben sie Andern überlassen. Wenn der Strom der Zeit, der aller-

dings jetzt die besten Arbeitskräfte der Nationen in andere Richtung getrieben, und auf diesem Felde nur Einzelne, isolirt Stehende, übrig gelassen, einmal bedeutendere Kräfte auf dieß Gebiet lenken wird, so werden diese auf demselben noch manche Vorbeeren ernten können.

Im Anschluß an die Bemerkungen des vorigjährigen Programms denken wir von diesem Standpunct aus jetzt einige Gedanken über die Bildungsmomente in fremden Sprachen auszusprechen.

Zu einer vollständigen Untersuchung derselben würde ein Raum gehören, der diesen Zeilen nicht gegönnt ist; sie würden auf einer Höhe der Abstraction liegen, die ein Programm nicht erklimmen darf, und Vorarbeiten erfordern, die bis dahin nicht gemacht sind. So werden wir uns mit Bemerkungen über einzelne Hauptmomente begnügen müssen; zufrieden, wenn sie vollständigere und tiefere Untersuchungen angewandteren Federn veranlassen könnten.

Wir fragen also: Welche Thätigkeiten der Seele lassen sich durch das Studium fremder, und besonders neuerer, Sprachen erzielen, welche Resultate für die geistige Bildung durch dieselben gewinnen, die sich durch das Studium der Muttersprache gar nicht oder nur in beschränktem Maße erreichen lassen?

Häufig antwortet man auf diese Frage, indem man sich auf die formelle Bildung beruft, die durch dieselbe erreicht werde. Aehnlich wollte früher die pestalozzische Schule bekannter Maßen eine formelle Bildung durch Raum- oder Maßlehre erzielen. Dem Anschauungsunterricht kam es lange Zeit weniger auf eine Mittheilung solider Kenntnisse, auf Uebung in der Sprache, als auf formelle Bildung an. Der Geschichtsunterricht zielte weniger auf eine solide Grundlage geschichtlichen Wissens (Namen, Zahlen, Begebenheiten), als auf formelle Bildung ab. Häufig gelang es sogar, unbedeutende Leistungen in Kenntnissen und Fertigkeiten durch das Reden von formeller Bildung zu verdecken. — Dieser vage Ausdruck soll nämlich nichts anders heißen, als daß man eine höhere intensive Auszubildung aller geistigen Kräfte dadurch erstrebe. Dem Gedächtniß soll mit der formellen Bildung größere Kräftigkeit, dem Urtheilsvermögen größerer Umfang, dem Verstande größere Klarheit und Sicherheit werden.

Freilich haben sich wohl auch einzelne bedeutende Philosophen (z. B. Herbart, kleinere Schriften, herausgegeben von Hartenstein, II. Bd.), einzelne bedeutende Philologen (z. B. Voësch, *Oratio* A. 1826 habita p. 8 seq.), einzelne bedeutende Schulmänner (z. B. Spilleke und Dießerweg) in ihren Schriften gegen diese Behauptung ausgesprochen. Doch hat die formelle Bildung noch viele Freunde, und das Gerede davon ist noch lange nicht verschwunden.

Nach dem Begriffen der neuen Psychologie nun ist eine formelle Bildung in diesem Sinne des Wortes entschieden nicht möglich. Von einer allgemeinen Kräftigung des Gedächtnisses kann eben so wenig die Rede sein, wie von einer allgemeinen Kräftigung und Erweiterung des Verstandes. Alles Auswendiglernen von Vocabeln trägt nicht das Mindeste bei zur Vervollkommenung des Zahlengedächtnisses; so wie wiederum durch das sicherste Einprägen von Zahlen das Wortgedächtniß nicht im Mindesten gefördert wird. Mathematische Begriffe und Urtheile, so vollkommen und sicher sie sein mögen, bringen keinen Gewinn für die Beurtheilung litterarischer Erscheinungen, Feinheiten des Styls, Charakterzeichnungen zc. Jemand kann seinen Verstand in Betreff von Naturerscheinungen sehr gefördert haben, ohne damit über die rohesten Begriffe im musikalischen Gebiete hinaus zu sein. Wie weit gewisse Vorstellungen andern durchaus ungleichartig sind, und also in dieselben nicht als Bestandtheile eingehen können, so weit vermögen dieselben auch nichts zu ihrer Verstärkung und Vollkommenheit ihrer

Beharrens beizutragen. Kurz, die formale oder Kräftebildung ist zugleich eine materiale, eine an einen gewissen Vorstellungsinhalt geknüpft.

So ließe sich also auch durch den Sprachunterricht keine allgemeine Ausbildung des Geistes erzielen. Wer Sinn und Beurtheilung für eine gut gebaute ciceronische Periode erworben, hat nicht damit auch schon ein Urtheil für den Bau eines römischen Architekten gebildet. Auf der andern Seite kann Jemand gar keinen Sinn für die Anlage, den Bau, die Detailschönheiten griechischer Architektur an den Tag legen, ohne auch nur die leiseste Idee von der Anlage, dem Bau, den Detailschönheiten einer griechischen Tragödie zu entwickeln.

Freilich ist wahr, daß jeglicher Fortschritt auf dem Gebiet der Erkenntniß auch gleich in die Sprache niedergelegt wird, und daß sich also auf diese Weise eine allgemeine Bildung durch die Sprache vermitteln läßt. Indes, da der Sprachunterricht die Mittheilung von Kenntnissen andern Unterrichtszweigen überläßt, so können wir von diesem Einwurf absehen. Ebenso betrachten wir die formale Bildung nicht in dem Sinne, als eine vorzüglich ausgebildete Seite im Menschen leicht Norm für die weitere menschliche Ausbildung wird. In diesem Sinne läßt sich eine formale Bildung allerdings annehmen; in dem zuerst genannten Sinne aber müssen wir davon absehen und unsere Blicke nach den Bildungselementen fremder Sprachen auf eine andere Seite wenden.

Wie sehr auch die Untersuchungen über den Ursprung der Sprache überhaupt mögen im Dunkeln tappen, wie weit Monboddo*, Herder, Humboldt, Grimm mögen aus einander gehen; wie groß die Möglichkeit sei, daß vielleicht nicht einmal der rechte Weg zur Lösung des Problems eingeschlagen sei, — über den Ursprung und die Bedeutung der Sprache in jedem einzelnen Menschen läßt sich die bestimmteste Auskunft geben. Von Kindheit an werden nämlich mit gewissen Sinneempfindungen gewisse Töne — Lautverbindungen — verknüpft. Das Kind verknüpft die Vorstellung jenes Wesens mit dem Lautgebilde — »Pa—pa«, jene mit dem »Blu—me« &c., und so den ganzen Vorstellungskreis durch. Ja bei einer neuen Gesicht- oder Gefühlswahrnehmung kann das Kind die Auffassung fast nicht bilden, ohne damit ein Verlangen nach dem Tongebilde, welches damit verknüpft wird, auszusprechen. Bei jeglicher neuen Anschauung fragt es: Was ist das? Diese Verknüpfung wird so viele Millionen Mal wiederholt, daß sie die festeste Association bildet, welche überhaupt im Seelensein angelegt ist. Sie geht sogar so weit, daß man von manchen Menschen die Behauptung hört, man denke beständig in Wörtern, man könne nicht ohne dieselben denken.

Die fremde Sprache geht nun zunächst darauf aus, in der Seele neben jener Verknüpfung zwischen den Vorstellungen und Tönen der Muttersprache noch eine Verknüpfung ähnlicher Art, zwischen Seelengebilden und den Wörtern einer fremden Sprache, anzulegen. Die Vorstellung »Brod« soll nicht bloß durch das Wort Brod, sondern auch noch durch bread, pain, panis, pane etc. ins Bewußtsein treten.

Beiläufig bemerkt, zeigt sich dabei sehr häufig, besonders bei denen, die neuere Sprachen lernen, daß diese Verknüpfung nur mit sehr wenig Vorstellungen erfolgt ist; selten ist sie über den ganzen Vorstellungskreis des Menschen ausgedehnt. Der Kaufmann, der sie spricht, bewegt sich nur auf dem Gebiete seiner Waaren, der Kellner nur auf dem der Getränke &c., die das Hotel bietet, der domestique de place auf dem der Wege und Merkwürdigkeiten eines bestimmten Orts, und mancher Vornehmthuer ne parlo que sur la pluie et le beau temps.

* Monboddo 1714—1799 in Schottland.

Wir haben schon früher gesehen, daß dabei also dreierlei in Betracht kommt: 1. die Vorstellung; 2. das fremde Lautgebilde; 3. die Verknüpfung der Vorstellung mit dem Lautgebilde. Nro. 1 ist vollkommen da; Nro. 2 und 3 sind neu in der Seele zu bilden. Indes, so viel läßt sich schon von vornherein sehen, daß, wenn der Unterricht weiter nichts erstreckt, als die Verknüpfung, dadurch für die innere Entwicklung der Vorstellung nichts gewonnen wird. Es kann einem Geschäftsmanne von großer Bedeutung sein, 10—15 Sprachen reden, d. h. einen gewissen Ideenkreis mit 10—15 verschiedenen Lautgebilden verknüpfen zu können; — bei der jetzt erleichterten Communication der Länder verschiedener Sprachen mag dieß an und für sich für den Gebildeten sehr wünschenswerth sein; — es läßt sich aber zugleich sehr wohl denken, daß damit nicht das Geringste für ihre innere Fortentwicklung geschehen ist. Es mag eine solche Fertigkeit, wie die jenes römischen Cardinals, ein schätzenswerthes Zeugniß von der Beharrlichkeit und dem angeborenen Talente ihres Inhabers ablegen; — ist weiter nichts damit verbunden, so hat sie zur Kräftigung und Verdeutlichung der Vorstellungen nicht das Mindeste beigetragen. Daß wir nach unserm Standpuncte nicht die „Uebung des Gedächtnisses“ noch besonders anschlagen, möchte aus dem oben Gesagten hinreichend genug hervorgehen.

So ist also die Anzahl der Sprachen, die Jemand gelernt hat, gar nicht unbedingt als Maaß der geistigen Entwicklung anzunehmen, wie es so häufig geschieht. Der Graf Charney hat ganz Recht zu behaupten: *Il y a tant d'estimables polyglottes, qui semblent ne s'être donné la peine d'étudier divers idiomes qu'afin de pouvoir faire preuve d'ignorance et de nullité devant les étrangers autant que devant leurs compatriotes.*

Jenes Rückertsche Wort:

Mit jeder Sprache, die Du lernst, befreist

Du einen bis daher in Dir gebundenen Geist —

hat, wenn das Lernen recht verstanden, eine tiefe Wahrheit; kann aber auch, falsch verstanden, in sehr große Irrthümer bei der Beurtheilung der intellectuellen Leistungen der Menschen führen. Ja es möchte die große Frage sein, ob nicht Viele, besonders Mädchen, deren Zeit für die innere Ausbildung so sehr beschränkt ist, für ihre innere Entwicklung besser thäten, den Kreis ihrer Gedanken in die Weite und Tiefe nur mit Hülfe der Muttersprache zu erweitern, als ein so bedeutendes Quantum Kraft bloß auf die Verknüpfung der Gedanken mit Lautgebilden fremder Sprachen zu verwenden.

Indes, sagen wir es nur hier gleich, Männern, besonders denen, die berufen sind, durch ihre geistige Macht Einfluß zu äußern, überhaupt Allen, die der Ausbildung durch die Sprachen die gebührende Zeit widmen können, wird die Mühe, welche sie auf Erlernung dieses »fremden Ballastes« verwenden, auf die Dauer reichlich belohnt. Es ist wahr, die Geschichte eines Thucydides, Tacitus, Mignet, Schloffer, Macaulay; Neben eines Demosthenes, Cicero, Pitt, Mirabeau, Schleiermacher, Herder und Fichte; philosophische Schriften von Aristoteles, Plato, Vico, Kant, Herbart und Vencle; Dichtungen von Pinbar, Homer, Horaz, Dante, Shakespeare, Byron, Göthe, Schiller kann jetzt Jedermann in seiner Muttersprache lesen. Jedoch ist der Gewinn, wenn sie in der fremden Sprache studirt werden, ein ganz anderer.

Dieser Einfluß der fremden Sprachen wird sich näher herausstellen, wenn wir nach einander etwas genauer betrachten das Auffassen des in der fremden Sprache Dargestellten, und das Darstellen in der fremden Sprache.

Es läßt sich das kräftige Auffassen und Aufbehalten des Dargestellten und der Darstellungsformen, welches für die kräftige Verarbeitung so wie für die höhere Re-

Region nöthig ist, durch fremde Sprachen besser als durch die bloße Muttersprache vermitteln.

Was gar keine oder doch nur geringe Kraftanstrengung fordert, darüber geben wir im Allgemeinen schnell hinweg; es fixirt unsere Auffassungskraft zu wenig, und läßt eine zu schwache Spur zurück, so daß es gar nicht mehr reproducirt werden kann. Gäbe man einem Kinde äsopische oder lafontaine'sche Fabeln, die Biographien des Plutarch oder Macaulay, die Lebensbilder des Cornelius Nepos oder Washington Irving in der Muttersprache, so würde es in wenig Stunden mit der ganzen Lectüre fertig sein, und nichts würde sich seinem Geiste fest eingeprägt haben. Die Kindeskatur hat eine an Flatterhaftigkeit grenzende Lebendigkeit, welche sie geneigt macht, so rasch von einer Vorstellung auf die andere zu springen, daß an ein Combiniren derselben mit andern Vorstellungen nicht zu denken ist. Will man die Vorstellungen als Grundlage einer weitem Seelenentwicklung benutzen, so merkt man, daß sie eben so schnell zerfließen, als sie sich gebildet haben. Ähnlich bei manchen Erwachsenen. Wenn in einzelnen Häusern neben den regelmäßigen Geschäften wöchentlich 3—4 Bände Romane verschlungen werden, so kann natürlich an eine solide Aneignung des Dargestellten nicht gedacht werden. Im Gegentheil, man muß auf einen geistigen Zustand der Leser schließen, der dem körperlichen eines Branntweintrinkers nicht ganz unähnlich ist. Eben so wenig, wie es diesem um einen gesunden Fortgang des Lebensprocesses, um eine solide Ernährung der Körpertheile, sondern nur eine krampfhafteste Aufregung der Gaumen- und Nervenstätigkeiten zu thun ist, wird auch bei solchem Lesen keine solide Auffassung, nicht jene klare, wohlthuende Anschauung des Dargestellten erstrebt; man will ein taumelhaftes Halberweden der Seelengebilde, eine schattenartige Ausprägung derselben, die natürlich ohne die leiseste Wirkung für die geistige Vervollkommenung bleibt. Auch die, denen Strebbarkeit und Eifer nach Vervollkommenung nicht abgesprochen werden kann, beruhigen sich, durch den Faden der Entwicklung gefesselt, oft bei einem Verständniß, das noch manchen einzelnen, feinen, bedeutsamen Zug entschlüpfen läßt. Findet es sich so nicht selten bei erwachsenen, zu größerer Stetigkeit ausgebildeten Menschen, wie viel mehr muß es bei der Jugend der Fall sein, deren geistige Entwicklung, ihrer innersten Natur nach, so sehr zur Flüchtigkeit hinreißt! Was würden wohl 11—20jährige Knaben und Jünglinge, besonders wenn sie mit lebhafter Phantasie begabt sind, alles zusammen lesen und zusammen denken, ohne einen scharfen Zügel und eine strenge Controle! Diesen Zügel nun und diese Controle bieten die fremden Sprachen. Sie zwingen zunächst zu einem Verweilen bei dem Gegenstande, welches ein sicheres und vollständiges Auffassen des Gelesenen bis in die feinsten Züge hinein im Gefolge hat. Die unersehbare Controle geben die Uebersetzungen. Freilich, wenn diese sich damit begnügen, nothdürftig, nachlässig und stümperhaft ein gewisses Etwas dem Original anzuhängen, so sind sie wenig nütze, oder schaden vielmehr, sowohl intellectuell als moralisch. Aber sie sollen ein kräftiger Reflex eines innerlich gewonnenen Bildes sein, und wenn sie dieß sind, so ist damit die sicherste Bürgschaft gegeben, daß man auf eine innere Erregung und Fortwirkung schließen darf. Wer einmal eine Parlamentsrede oder irgend eine andere Arbeit eines durch die Alten gebildeten Engländer's liest (ich erinnere an Brougham, Pitt, Fox), — muß bemerkt haben, daß bei ihnen die aus dem Alterthum erhaltenen Darstellungen bis zum späten Alter in Schriften aller Art fortwirken; so daß ihre Litteratur, selbst in ferner liegenden Zweigen, eine wohlthätige Verschmelzung der erhabenen und einfachen Formen des Alterthums und der mannigfaltigen Bildungsmomente der neuen Bildung entgegen bringt. Ähnliches würde sich bei uns erreichen lassen, wenn wir mit

mehr Genauigkeit die Uebersetzungen machen ließen. In den Unterclassen würde es zu langes Verweilen bei denselben Bedanterie sein; in der Oberclasse müssen sie etwas in jeder Hinsicht Bortreffliches leisten.

Prägen wir dieß wichtige Moment noch genauer aus, und steigen wir noch weiter bis zu den Elementen der Sprache, den Wörtern, binab.

Leibniz sagt über die Wörter der Muttersprache: »Der Grund und Boden einer Sprache so zu reden sind die Worte, darauf die Redensarten, gleichsam als Früchte, hierfür wachsen. Woraus denn folgt, daß eine der Hauptarbeiten, deren die teutsche Sprache bedarf, sein würde eine Musterung aller teutschen Worte. Was ein wohlgearbeitetes Glossarium etymologicum vor schöne Dinge enthalten würde, wo nicht zum menschlichen Gebrauche, doch zur Zierde und zum Ruhme unserer Nation, ist nicht zu sagen. Dergleichen Exempel sind nicht wenig vorhanden, so nicht allein der Dinge Ursprung entdecken, sondern auch zu erkennen geben, daß die Wort nicht eben so willkürlich hierfür wachsen, als etliche vermeynen.«

Ist nun dieß bei der Muttersprache der Fall, so ist es doppelt so bei den Wörtern der fremden Sprache, zusammengestellt mit denen der Muttersprache. Zunächst mit den Concreten. Alle Gegenstände der sinnlichen so wie auch der geistigen Welt erscheinen als eine Vielheit von Merkmalen; sie bieten dem Menschen mehr als eine Seite, nach der sie benannt werden können. Der Name sagt, wie man die Sache nimmt. Er muß natürlich einseitig sein; denn er würde, wenn er alle Merkmale des zu Nennenden enthielte, nicht mehr ein Wort bleiben, sondern eine ausführliche Beschreibung werden.

Die deutsche Sprache sagt Schlange, Floh. Sie hat bei dieser Bezeichnung der Dinge das Schlingen, Fliehen im Auge.

Dem Römer war *serpens* das kriechende Thier. Dem Dänen ist der Floh *loppe*. der Käufer; dem Griechen *ψιλλος* der Springer. Der Franzose sagt *colporteur* und bezeichnet die Thätigkeit des Mannes (*porter*); der Engländer sagt *pedlar* (*pes. pedis*) und bezeichnet das Mittel, mit dem die Thätigkeit vollzogen wird; in *Haustira* liegt der Ort, an dem sie geschieht. *Watch* ist der Wachende, *Achtgebende*; *montre* die Zeigende; *Uhr* (*hora*) giebt die Stunde an. *Rex* ist der Regierende; *König* ist das Stammhaupt, Oberhaupt. Der Herzog geht vor dem Heere her; *duc* ist der Führer. Die *blanchisseuse* bleicht; die Wäscherin wäscht; der Tischler verfertigt Tische, der *menuisier* (*mensa*) ebenfalls, der *joiner* verbindet &c.

Durch die fremde Sprache kann also der Schüler angehalten werden, neben den Lauten der Wörter auf ihre Bedeutung zu achten, ihnen in die Seele zu sehen. Dadurch wird eine Vielseitigkeit der Anschauung, eine Neigung zur Gründlichkeit vermittelt, die sich durch die Muttersprache allein nicht erreichen läßt und die, wie sich später ausweisen wird, von großer Bedeutung ist.*

Ist nun diese Verschiedenheit der Bedeutung der Wörter wichtig bei Concreten, so wird sie es in weit höherem Grade bei Abstracten. Indem ein Volk dieses oder jenes Wort bald in diese, bald in jene Richtung wirft, gibt es seiner Bedeutung bald eine Färbung, die wunderbar mit der Bedeutung eines ihm entsprechenden Wortes, auf fremden Boden gepflanzt, contrastirt. So kommt es denn, daß zwei Abstracte aus zwei Sprachen, wenn auch dieselbe Grundbedeutung ihrer Wurzel da ist, selten dieselbe Färbung haben.

* Humboldt in seiner Einleitung zur Kawi Sprache hat diese Ideen weiter entwickelt. Seite 197 &c.

Humboldt sagt in dem oben citirten Werke S. 222: »Man kann geradezu behaupten, daß die Wörter mehrerer Sprachen, wenn sie auch im Ganzen gleiche Begriffe bezeichnen, doch niemals wahre Synonymen sind. Eine Definition kann sie genau und streng genommen nicht einschließen, und oft läßt sich gleichsam nur die Stelle andeuten, die sie in dem Gebiete einnehmen, zu dem sie gehören. Auf welche Weise dieß sogar bei Bezeichnungen körperlicher Dinge der Fall ist, habe ich schon erwähnt. Daß wahre Gebiet verschiedener Wortgeltung aber ist die Bezeichnung geistiger Begriffe. Hier drückt selten ein Wort ohne sehr sichtbare Unterschiede den gleichen Begriff mit dem Worte einer andern Sprache aus; und es ließe sich eine fruchtbare Vergleichung solcher Ausdrücke derselben Gattung, eine Synonymik mehrerer Sprachen, wie sie von einzelnen Sprachen vorhanden ist, aufstellen.«

Je weiter die Nationen durch Zeit und Ort getrennt sind, desto größer pflegen in dieser Hinsicht die Verschiedenheiten zu sein, die sich dabei offenbaren. Art hat in seinem bekannten Gutachten über den Schacht—Dilthey'schen Streit hierüber vortreffliche Bemerkungen geliefert. Er hat die Wortleiber einiger griechischen Eigennamen und Adjunctive secirt und es ist ihm gelungen, bis in die Seele, bis zu der Kraft, welche in derselben gefesselt ist, vorzudringen. Er hat gezeigt, daß sich auf diese Weise ein Leben aus dem Wortknochen hervorzubringen läßt, gegen welches die gelehrteste Zergliederung desselben, selbst wenn es gelingen sollte, die Elemente des Sanscrit oder der Beda darin zu entdecken, doch Lumperei ist. Die Unterschiede der Begriffssphären zwischen den Wörtern der neuern Sprachen sind nicht so groß wie die des Griechischen und Deutschen. Indes zeigen die Wörter der Nationen, die augenblicklich die Welt materiell und geistig regieren, Verschiedenheiten, die, wenn auch nicht so groß, doch wenigstens hinreichend sind, um die Geistesbätigkeiten, auf welche es dabei ankommt, zu veranlassen. Nehmen wir ein paar Beispiele aus Lord Byron:

He heard the sound and could almost tell
The *sullen* words of the sentinel.*

Wie soll ich »sullen« übersetzen? »Dunkel« gibt eine falsche Idee. Düstere Worte? Was heißt das? Unklar? — das wäre ebenfalls falsch. Drohend, — mißgestimmt? — Alles reicht nicht hin. Verdrücklich? In verdrücklich liegt nur nicht wie in sullen — (syn. gloomy), daß man den Ideen nachhängt; (a man of a gloomy disposition is an involuntary agent; it is his misfortune and renders him in some measure pitiable; the *sullen* man yields to his humours; *sullenness* is his fault and renders him offensive; it creates pains for itself, when all external circumstances of a painful nature are wanting.) Verdrücklich hat zugleich die Färbung einer besondern Empfindlichkeit, die sullen fehlt (vgl. Hermann und Dorothea: Aber der Vater stand mit Widerwillen dagegen — auf die Weinende schauend und sprach die verdrücklichen Worte). Grämlich? Dem fehlen aber die Ideen des Boshaften, Lückischen, die in der Physiognomie von sullen so bedeutsam sind; auch fehlen ihm die Ideen des Halsstarrigen, Trogigen. Ein ganz entsprechendes Wort also hat die deutsche Sprache nicht. — Am nächsten würde hier mürrisch oder grämlich kommen; doch wird jeder Schüler fühlen, wie viel dieser Uebersetzung fehlt, indem jene Ideen des Lückischen, Boshaften, Düstern herausbleiben.

* Böttger übersetzt:

Er hört die Stimme, versteht fast die Worte
Der mürrischen Schildwach' an der Pforte.

There shrinks no ebb in that tideless sea
Which changeless rolls eternally.*

In shrink sind die Hauptideen »Zusammenschrumpfen«, »Zurückbewegen« und »Entschrecken«. Im Deutschen gibt es kein Wort, welches diese Ideen vereinigt. Wie soll ich übersetzen? — Nie tritt die Ebbe in jener »fluthlosen« (tideless?) See zurück! Da würde doch gar nicht die Idee des »Zurückschreckens« hervortreten, auf welche die der Dichter nach den folgenden Versen so viel Gewicht legt.

So that the wildest of waves, in their angriest of mood,
Scarce break on the bound of the land for a rood.

Es bekommt das Wasser durch das »shrink« ein Leben, das Ufer etwas Schreckhaftes, Finsternes, was »Zurücktreten« nicht wieder gibt. So müßte also »Zurückweichen« etwa hier als die Uebersetzung angenommen werden, die, wenn sie auch das Original nicht erreicht, doch demselben am nächsten kommt.

Like the figures on arras that gloomily glare
Stirred by the breath of wintry air;
So seen by the dying lamps fitful light
Lifeless, but lifelike and awful to sight.**

Awful umfaßt alle Gradationen von »ehren« bis zum »fürchten«, respectueux, vénérable, imposant, terrible. Welches Wort soll ich hier wählen? Fürchten ist grauſig? Dann fehlt aber die Idee der Ehrerbietung, die besonders als Gefühl gegen das junge Mädchen, welches die Vergleichung veranlaßt, von so großer Bedeutung ist.

Wenn es dagegen in Richard II. heißt:

»By my scepters awe I make a vow«, so ist noch mehr als im vorigen Beispiel die Leiter der Empfindungen von terreur bis respect durchwandert. Das »imposant« in demselben aber möchte hier doch die Idee am nächsten wieder geben.

With him his gentle daughter came
Nor ever since Abenelaus dame
Forsook her lord etc.

Wie soll ich ein Wort finden, was so die Ideen »vornehm, grazios, gütig, zart« in sich vereinigt? Wie weit davon steht das im Französischen in ähnlichen Fällen häufig gebrauchte »doux«! Trifft man nun im Englischen in fast jeder Zeile, besonders bei genialen Dichtern, etwas Unübersetzbare, so ist dieß im Französischen noch häufiger.

Ohne weitere Anmerkungen werde ich nur ein paar Stellen aus Molière her setzen, und Jeder wird sich ohne Weiteres das hierher Gehörige vergegenwärtigen.

Mais d'un vœu trompeur voir ma flamme applaudie
C'est une trahison, c'est une perfidie.

Man halte gegen »flamme« das deutsche »Gluth«. — In einem Falle das Heilige, in die Augen Fallende, rasch Verzehrende, aber auch rasch Verschwindende; in

* Böttger übersetzt:

Die See rollt sonder Ebb' und Flut
Sorglos, ob sie steigt, ob ruht.

** Uebersetzt von Böttger:

Wie Teppichbilder an der Mauer,
Wenn sie bewegt von Windeſchauer
Bei einer Ampel im Vergehn
Leblos und doch wie lebend sehn,
Grauſig etc.

andern das tief und innerlich Brennende, welches so lange innerlich hinzieht, bis der Lebensstoff verzehrt ist.

Cependant sa grimace est partout bien venue.

On l'accueille, on lui rit, partout il s'insinue.

La votre prudence et vos faux excès de zèle

Ne furent pas cités comme un fort bon modèle.

Oder

De protestations, d'offres, et de serments

Vous chargez la fureur de vos embrassements.

Jedoch genug der Beispiele, genug der Fragen. Sehen wir jetzt auf die geistigen Prozesse, die dadurch herbeigeführt werden.

Zunächst. Dieses lange Erhalten einer Vorstellung im Bewußtsein, dieß Fixiren derselben, was durch das Suchen nach dem fremden Wort veranlaßt wird, hat ohne Frage zunächst die Wirkung, daß sich die Begriffe abklären und in scharfe Umrisse neben einander stellen. Psychologisch ausgedrückt: durch das längere Beharren im Bewußtsein werden, nach dem Gesetze der Anziehung des Gleichartigen, in der Seele die ungleichartigen Elemente immer mehr verdunkelt und ausgeschieden, die gleichartigen werden sich zu einer innigeren, klaren Verschmelzung vereinigen. Wer dabei weiß, wie viel bei der menschlichen Ausbildung alles auf scharfe Begriffe ankommt, wird ermessen, wie sehr die Uebungen auch von moralischer Bedeutung sind.

Ferner. Dieses bewußte Uebersetzen wiederholt dem Schüler beständig die Wahrheit, daß in jedem Begriffsworte verschiedene Dinge, verschiedene Thätigkeiten, verschiedene Eigenschaften zu einer Einheit verschmolzen sind; daß aber in einem einzelnen Falle in der Regel nur ein Theil des Inhalts in Betracht kommt. Er kann awful nicht immer durch terrible, nicht immer durch imposant, nicht immer durch respectable übersetzen. Aus den in »Sorge« zusammengefaßten Ideen muß bald crainte, bald souci, bald sollicitude accentuirt werden. Indem der Schüler so beständig geübt wird, eine zusammengesetzte Idee in ihre Elemente zu zerlegen, bildet sich in ihm eine Gewandtheit im Analysiren der Begriffe, eine Reigung und ein Blick für die Entwirrung des Complicirten, die eben so wichtig für das äußere Leben als für die innere Entwicklung ist.

Woher kommen bei Disputationen in der Regel die Mißverständnisse? Daher, daß man sich beim Austausch seiner Gedanken desselben Wortes bedient hat, ohne dieselbe Idee bezeichnen zu wollen. Man vergißt so häufig, daß ein Wort mehrere Ideen in sich schließt, von denen der eine diese, der andere jene accentuiren will.

Was würde ein so gebildeter Schüler denken? wenn er liest Röm. 2. 28. So halten wir nun, daß der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben; u. Jac. 2. 24. So sehet ihr nun, daß der Mensch durch die Werke gerecht wird, nicht durch den Glauben allein.

Er wird denken, da ein Widerspruch in einer Grundlehre des Christenthums sich unter den Aposteln nicht denken läßt, so wird die Verschiedenheit darin liegen, daß beide ein Wort gebrauchen, welches verschiedene Ideen in sich schließt, wovon der eine diese, der andere jene im Sinne gehabt. Sein christliches Bewußtsein lehrt ihn dann allerdings, daß gerecht sein zweierlei in sich schließt. 1. ein gewisses Verhältniß zu Gott (das Bewußtsein, nicht verstoßen zu sein, der Gotteskindschaft), 2. ein gewisses Verhalten gegen Gott (Makellosigkeit, Sündlosigkeit, Handeln nach den göttlichen Vorschriften, Frömmigkeit). Wenn die Idee ad 1. von Paulus, die ad 2. von Jacobus die bezeichnete wäre, so wäre der Widerspruch gehoben. So käme der Schüler dahin ohne Kenntniß der *Λειτουργία*. Nebenbei würde er darin, daß alle ihm bekannten

Sprachen beide Ideen in ein Wort vereinigen, ein schönes Zeichen des Zusammengehörens der beiden Zustände finden.

Ferner. Es ist oben nachgewiesen, daß sich in vielen Fällen gar nicht übersetzen läßt, weil die Combination von Vorstellungen, welche das fremde Wort in sich schließt, in der Muttersprache nicht wieder zu geben ist. Indeß hindert den Leser nichts, die durch die fremde Sprache gebildete Combination innerlich auszuführen. Der Schüler wird also anfangen, neben der Combination von Vorstellungen und Begriffen, die die Muttersprache gebildet, noch eine andere anzulegen, die, je mehr sie vervielfältigt wird, ihn aus der nothwendigen Einseitigkeit eines Volkes herausreißt und einer Universalität der Vorstellungcombination nähert. Eine Wirkung, die durch die Muttersprache allein nicht zu erreichen ist. Bei denen, die mit Verstand fremde Sprachen getrieben, ist dieser Einfluß auch zu sehn. Sie suchen einen Ausdruck für diese innerlich entstandenen Producte in den neuen Wörtern und Wendungen, die sie in der Muttersprache bilden. Es ist gar nicht zu sagen, welche Förderung das Deutsche erfahren, seitdem Klopstock, besonders aber Bock die Alten in ihre Muttersprache übersetzt haben. Der Letztere würde eine reiche Fundgrube geben zur Verbeutlichung des hier Gesagten: man mag nur jedes beliebige von ihm übersetzte Stück, von den abnormen Bildungen des Aristophanes bis auf den überaus geistelten Heras darauf ansehen. Humboldt hat beide noch übertroffen, aber es wird wohl noch recht lange dauern, bis die Nation ihm nachgekommen, und die so gewonnenen Schätze gewürdigt und in sich verarbeitet hat. Noch lange wird man in denselben nicht bloß das Fremde, sondern auch eine gewisse Fremdheit fühlen, die, so vollkommen sie die Arbeit in dem Auge des Kenners macht, in dem Auge des Laien vielleicht noch lange das Fremde verdunkeln wird. Wir setzen einige Beispiele aus seiner Uebersetzung von Aeschylus Agamemnon hierher:

O käme jetzt mir dieser Arbeit End' heran
Im Schein des mächt'gen Heilverkünderflammenlichts. —
Vom Lager schnell aufstehend, mög' im Hause sie
Ein lautes Segensjauchzen diesem Fackelglanz
Als bald entgegen tönen. —
Denn auch schlafumquollner Bufen fühlt
Schuldbewußt Missethatangst. —
Denn Frevelkühnheit dem Menschen gottlos
Einhaucht der Urschuld Verblendungswahnsinn. —
Stets nährt das Meer (wer löscht je sein Fluthgewog?)
Viel silbergleichnen Purpurs neu aufschäumenden
Glanz unerschöpft die Lünzung reicher Teppiche.

Beiläufig bemerkt, zeigt der Meister deutschen Sprachstils hierbei auch, was davon zu halten, wenn man in eckler Scheu vor dem Ungewöhnlichen so weit geht, daß man das Fremde selbst vermeiden will. Auf diese Weise geräth man alles Uebersetzen und allen Nutzen desselben für Sprache und Nation. Man hörte wohl sonst sagen, daß der Uebersetzer so schreiben müsse, wie der Originalverfasser in der Sprache des Verfassers geschrieben haben würde, und überlegte bei diesem Gedanken nicht, daß, wenn man nicht bloß von Wissenschaften und Thatfachen redet, kein Schriftsteller dasselbe und auf dieselbe Weise in einer andern Sprache geschrieben haben würde. Man überlegte auch nicht, daß dann das Uebersetzen seinen Nutzen verliert. Alle Griechen und Römer sind ins Französische übersetzt; einige in der gegebenen Manier vorzüglich; dennoch ist auch nicht das Mindeste des antiken Geistes auf die Nation übergegangen. Die Ducis ihnen auf diese Weise einen neuen Sophokles geliefert, ist bekannt. Chateaubriand versuchte seinem Volke eine Uebersetzung des Milton zugänglich

zu machen, die eines Boß würdig wäre; sie ist aber fast von keinem Einfluß gewesen. Um die eigentlichen Vorstellungen aufzunehmen, die Chateaubriand gebildet, mußte die Sprache ebenfalls allerlei Wörter und Wendungen aufnehmen, die sie bis dahin nicht gekannt. Das französische Volk hat sich bis dahin gesperrt, auf diese neuen Begriffe einzugehen.

In England stehn die Sachen anders. So hat z. B. Carlyle auch in seinen Strol die Begriffe übertragen, welche ihm das Studium der deutschen Sprache und Litteratur eingebracht hat. Er hat in dieser Weise dort eine Schule gebildet, die freilich häufig von der Times verspottet wird, sich aber doch nach und nach Geltung verschafft.

Indem die fremden Sprachen zu diesen eigenthümlichen Combinationen veranlassen, geben sie einen Zündstoff ab, der durch die Muttersprache gar nicht zu ersetzen ist. Indeß setzen wir nur gleich hinzu, nur wenige tragen das Brennmaterial entgegen, auf welchem er fassen würde, nur wenige kommen mit ihrem Studium so weit, daß ihnen das hier angedeutete Bildungselement von Nutzen ist.

Auf der Grenze der Uebersetzungen und der Ausarbeitungen, des Auffassens des in fremder Sprache Dargestellten und des Darstellens in der fremden Sprache liegt noch ein Bildungselement, welches besondere Hervorhebung verdient. Wir meinen den Sinn für die Schönheit und die Formen der sprachlichen Darstellung.

Mit Recht hat man darauf aufmerksam gemacht, daß die Leichtigkeit der Bildung und der Stellung der Wörter bei den Alten, die rasche Kürze und Gedrungenheit ihrer sogenannten Ellipse, das Malerische, Bestimmte und Sergfältige ihrer Pleonasmen und Tautologien, die organischen Kettengelenke ihrer Attractionen, der leise Duft ihrer Partikeln, die klangreiche Fülle der bunten Etymologie, die schmelzenden Flötentöne, die Urganwalt der massenhaften, harten Schwere der mit dumpfen und hellen Vocalen lauten furchtbar harmonisch wechselnden Consonanten, die ganze Musik ihrer exacten Metrik, die wahrhaft logadibische Prosa, der königliche Pyramidenbau der Periode — daß alles dieß zusammengenommen den Alten eine Eigenthümlichkeit, eine Schönheit, eine Bedeutung, einen Werth gibt, von dem Nichtkenner keine Ahnung haben. Wenn auch die modernen Sprachen den Alten in dieser Hinsicht an Vollendung, an Reichtum und Mannigfaltigkeit der Darstellungsformen nachstehen, wenn auch wahr ist, daß sie ihren Hauptreiz durch ihre Gedanken erhalten, so sind doch die Formen auch bei ihnen noch von bedeutender Wichtigkeit. Nicht bloß, weil erst durch sie ein Gedanke seine rechte und vollständige Wirkung bekommt, sondern auch, weil es einen Werth hat, eine vollendete schöne Darstellung als Kunstwerk von sich anzuschauen.

Von allen Darstellungsformen, die den neuen Sprachen zu Gebote stehn, von den gefälligen Attractionen des Französischen, von der *légèreté*, *délicatesse* in seinen Ausdrücken und Wendungen, von der Centralisation und Ueberschaulichkeit seiner Sätze, von den flüssigen und bequemen Infinitiven, von den feinen Nuancen in der Conjugation der Verben, von alle den tausend Dingen, die Hauschild hervorgehoben (in seinen »Bildungsmomenten der neuern Sprachen«), wollen wir hier nur das eine ins Auge fassen — das musikalische.

Freilich im Allgemeinen läßt sich nur mit denen über diese Dinge reden, die da wissen, welche Vervollständigung des Eindrucks dadurch erreicht wird. Der Rhythmus ist eine Welt für sich, auch abgesondert vom Gedanken und von der von Melodie begleiteten Musik. Durch den Rhythmus und die Klangfärbung der Wörter wird das dunkle Wogen der Empfindung und des Gemüthes dargestellt, ehe es sich in Worte ergießt, oder wenn der Schall von ihm verklungen ist. Die Form jeder Anmuth und Erhabenheit, die Mannigfaltigkeit jedes Charakters liegt in ihm, entwickelt sich in

freiwilliger Fülle, und offenbart sich an Tönen, also dem, was die Seele am tiefsten ergreift, weil es dem Wesen, der innerlichsten Empfindung, am nächsten steht. Ohne den Rhythmus und die Klangfarbe der Wörter ist eine Darstellung, was ein Gemälde ohne den rechten Farbenschmelz ist. Wenn auch die neueren Sprachen in dieser Hinsicht den alten bedeutend nachstehen,* so läßt sich doch, wenn das, was das Französische, das Englische und das Deutsche zusammen genommen haben, zum Bewußtsein gebracht wird, ein ganz bedeutendes Element gewinnen. Dem Französischen stehen in dieser Hinsicht wenig Mittel zu Gebote. Das, was einige Dichter erreicht haben (ich erinnere z. B. an Hugo's Oden auf Napoleon, die Ehre der Arkadie, mehrere Gedichte von Chénier), ist im Allgemeinen wegen des Mangels an Rhythmus kaum der Rede werth.

Anderß steht die Sache im Englischen. Was an sich die einzelnen Laute anbetrifft, so ist man in Deutschland noch viel zu wenig mit der Aussprache an der Thymse bekannt; man hat sein Ohr noch viel zu wenig an Musterenglisch gebildet, um so barte, wegwerfende Urtheile über die Laute rechtfertigen zu können, als man sie oft hört.

Halten wir neben einander jene Ode von Horaz *Justum et tenacem propositi virum*, das Italienische *Per me si va nella città dolente*, die Ode Victor Hugo's an Louis XVII. (*En ces temps-là, du ciel les portes d'or s'ouvrirent*), oder im *de Jour des Morts de Fontanes* die Stelle *O moment solennel! le peuple prosterné etc.*, den Anfang vom Faust »die Sonne tönt nach alter Weise«: so finden wir bei allen einen majestätisch ernststen Charakter auch in den Lauten und im Rhythmus. Doch wie verschieden ist diese Färbung! An die Lautfarbe der neuern Sprachen, die man nicht wie das Lateinische und Griechische über den Reisten der Muttersprache schlagen kann, muß man sich erst gewöhnen, ehe man darüber urtheilt. Wenn aber Jemand das im Englischen gethan, so möchte ich ihn fragen, ob wohl Milton's *Hail glorious light etc.*, Byron's Beschreibung des Untergangs der Sonne im Sardanapal dahinter zurücksteht lieblich sind Petrarca's Sonette; lieblich ernst ist jenes Lasso'sche *Era la notte alor ch'alto riposo*, und seine Stangen auf Erminia la bella, in anderer Weise sind es viele Ehre im Faust, in anderer Weise manche Gedichte von Ché-

* Die Urtheile sind darüber nicht entschieden, und wir setzen lieber das Urtheil einer andern Autorität hierher. J. Grimm sagt (Ursprung der Sprache) S. 36: „Man mag bedauern, daß die Reinheit des ganzen Lautsystems geschwächt wurde, fast aus der Fuge gerieth; allein Niemand wird auch verkennen, durch die entsprungenen Zwischentöne seien unerwartet neue Behelfe, mit welchen ausß freiste geschaltet werden konnte, zu wege gebracht worden.“

»Keine unter allen neueren Sprachen hat gerade durch das Aufgehen und Zerrütten alter Lautgesetze, durch den Wegfall beinahe sämtlicher Flexionen eine größere Kraft und Stärke empfangen als die englische, und von ihrer kaum lehrbaren Fülle freier Mitteltöne ist eine wesentliche Gewalt des Ausdrucks abhängig geworden, wie sie vielleicht noch nie einer andern menschlichen Zunge zu Gebot stand. Ihre ganze überaus geistige, wunderbar geglückte Anlage und Durchbildung war hervorgegangen aus einer überraschenden Vermählung der beiden edelsten Sprachen des späteren Europa's, der germanischen und romanischen, und bekannt ist, wie im Englischen sich beide zu einander verhalten, indem jene bei weitem die sinnliche Grundlage hergab, diese die geistigen Begriffe zuführte. Ja die englische Sprache, von der nicht umsonst auch der größte und überlegenste Dichter der neuen Zeit im Gegensatz zur classischen alten Poesie, ich kann natürlich nur Shakespeare meinen, gezeugt und getragen worden ist, sie darf mit vollem Recht eine Weltsprache heißen und scheint gleich dem englischen Volk ausersiehen, künftig noch im höherem Maße an allen Enden der Erde zu walten. Denn an Reichtum, Vernunft und gedrängter Fuge läßt sich keine aller noch lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen, auch unsere Deutsche nicht.«

nier; ist es nicht auch jenes Sonett Romeo's auf dem Basil bei Capuletti, nicht Lord Byron's »Know you the land of cypress and myrtle«, nicht so manche der Elfen-
 gefänge im Sommernachts Traum? Lese Einer einmal jene Beschreibung Lord Byron's:

And he saw the lean dogs beneath the wall
 Hold o'er the dead their carnival.
 Gorging and growling o'er carcass and limb;
 They were too busy to bark at him!
 From a Tartars skull they had stripp'd the flesh,
 As yeel the fig when its fruit is fresh,
 And their white tusks crunch'd o'er the whiter skull,
 As it slipp'd through their jaws, when their edge grew dull,
 As they lazily mumbled the bones of the dead
 When they scarce could rise from the spot where they fed;
 So well had they broken a lingering fast
 With those who had fallen for that night's repast —

oder jene brillante Beschreibung des Gewitters in Childe Harold, jene bekannte Hegen-
 scene im Macbeth IV. 1. oder jenes: Soldier sleep thy warfare o'er Sleep the sleep
 that know's no waking etc., oder jenes: Hail to the chief that in triumph ad-
 vances etc., oder das: The Assyrian came down like the wolf on the folds etc.

Wer dann noch der englischen Sprache eine gewaltige Wirkung durch Rhythmus
 und Tonfarbe abspricht, von dem können wir nur sagen, daß er von ihren Schön-
 heiten nicht reden darf. Diese Schönheiten eröffnen, heißt eine Quelle des Genußes
 öffnen, die einzig in ihrer Art ist; es heißt dem Inhalt eine Wirkung, eine Vervoll-
 ständigung geben, die sich kaum von ihm trennen läßt. Sie entschlüpfen aber bei raschem
 Lesen; sie entschlüpfen besonders leicht in der Muttersprache; aber fallen mit ihrer
 ganzen Macht auf die Seele, wenn man übersetzt, besonders wenn man beim Ueber-
 setzen dieselben mit einiger Sorgfalt wieder zu geben sucht. Wie wenigen ist wohl be-
 kannt geworden, was in dieser Hinsicht unsere Meisterdichter leisten! Denen aber, die
 sie in fremde Sprache übersetzten, ist dieß nicht entschlüpft*. Ich selbst gestehe gerne,
 daß mir die Musik der Schiller'schen Poesie erst da aufgefallen ist, als ich genöthigt
 wurde, sie ins Englische zu übersetzen.

Ich erinnere hier z. B. an den Abstand zwischen

„Rasch mit des Tributes Stoß
 Drückt er die granitnen Säulen
 Aus dem Erdgerippe los.“

Und

Aber aus den goldnen Saiten
 Lockt Apoll die Harmonie.
 11. 21.

* So sagt Blage in seiner mit so vieler Liebe gearbeiteten Uebersetzung des Faust:
 „Jamais en effet, le grand maître de la forme n'est descendu plus avant
 dans les profondeurs mystérieuses de son art. Comme il chante sur tous les
 modes! comme cette riche langue allemande devient souple entre ses mains, et
 prend lorsqu'il le veut, le rythme, la clarté, l'harmonie et le nombre de la
 langue homérique! Mais tout cela n'est rien. Pour avoir une idée de son art in-
 concevable, il faut l'étudier dans ses moindres caprices, lorsqu'il verse, en se
 jouant, le métal de sa pensée dans le moule étroit et rigoureux qu'il s'est choisi,
 et lutte avec les difficultés du rythme le plus sévère. Il assemble les mots en
 groupes sonores, et combine ses petits vers dans la strophe comme les fils mer-
 veilleux d'un tissu d'or. Je ne sais rien au monde de plus frais et de plus doux
 que le chœur des Sylphes, au premier acte; et les paroles d'Ariel, quelle mu-

Zuerst ist einem fast zu Muth, als ob man dieses Krachen selbst hörte, und dann, als ob man von der Musik dieser goldnen Saiten berührt würde. Sind Einem diese Schönheiten unserer Dichter aufgegangen, so ist ihnen damit eine Macht und Wirkung gegeben und dem Leser ein ästhetischer Genuß gewährt, den die Nichtkennner nicht ahnen.

Sehen wir uns jezt, nachdem wir so die einzelnen Resultate, die sich durch fremde Sprachen erzielen lassen, für sich betrachtet, nach dem Verhältnisse um, in dem sie zu andern Wissenschaften stehn.

Zunächst. Ist in der anfänglichen Weise das Wort analysirt, hat man gefunden, daß man beim Uebersetzen bald diese, bald jene Vorstellung aus einem Begriffe hervorheben muß, so ist der Schüler damit darauf hingeführt, daß in einem Begriffe mehrere Vorstellungen zusammengefloßen sind: er ist auf den Inhalt der Begriffe hingeleitet. Der Inhalt der Begriffe ist bekannter Maßen eins der ersten Capitel der Logik und so kann man also nicht umhin, beim bewußten Uebersetzen beständig ihr Gebiet zu berühren, Vorstudien für dieselbe zu machen. Immerhin möge die aristotelisch-scholastische Theorie über die einfachen kategorischen Schlüsse, Untersuchungen über die Bildung und Begründung von Hypothesen spätern Lebensjahren vorbehalten bleiben; das erste Glied dieser Kette, eine Hauptvorarbeit für diese Stufe, wird gemacht in der Uebersetzung von einer Sprache in die andere. Fremde Sprachen leiten auf die Elemente der Logik.

Ferner. Es wird den Schülern die Wahrheit klar und beständig vor Augen geführt, daß verschiedene Völker die Dinge verschieden benennen, je nach der Eigenschaft, die ihnen besonders auffällt. Ist nicht da augenblicklich das Gebiet des menschlichen Auffassens, Erkennens, im Verhältnisse zu den Außendingen betreten, oder wie die Metaphysiker sagen: handelt es sich nicht da um das Verhältnisse des menschlichen Erkennens zum Sein an sich? Liegt da nicht die Frage nahe: Welches Volk hat wohl das Ding am Besten bezeichnet? d. h. welches Volk hat das schärfste Auge für das Wesen des Dinges gehabt? Aus dem Namen kann ich also sehen, welchem Eindruck dieses oder jenes Ding auf die menschliche Auffassung gemacht. Das Benennen, das Auffassen ist also ein Product aus einem äußern und einem innern Factor. Ist denn wohl da die Auffassung des gewöhnlichen groben Realismus die richtige? Wir wollen nicht sagen, daß die Schule dergleichen Fragen zu stellen und zu beantworten hätte; nur das wollen wir behaupten, daß das Erlernen fremder Sprachen beständig diese Fragen nahe legt, Universitätsstudien mögen eine genauere Beleuchtung des Kantischen Idealismus, des groben Realismus, des Fichteschen und Ferkleschen Skepticismus geben; das erste Glied der Kette dieser Untersuchungen, die erste Vorbereitung dafür liefert der Unterricht in fremden Sprachen. Sie führen auf die Elemente der Metaphysik.

Indem der Schüler angeleitet wird, die Schönheiten einer Periode genauer kennen zu lernen, ihre Harmonie zu bewundern; indem er das musikalische Element in denselben auf sich einwirken läßt, werden seine ästhetischen Stimmungen und Empfindungen vielseitiger gemacht. Möge eine vollständige Theorie derselben in bedeutender Höhe der Abstraction liegen; möge der Schüler erst lange nachher lernen, wo die Unterschiede des Erhabenen und des Lieblichen liegen; die Universität kann an die beim

sique! Cela murmure, cela gazouille, cela siffle et s'exhale: c'est un parfum de lis dans l'air, c'est le vent dans le feuillage, c'est la poésie allemande dans son évaporation la plus suave.

Ganz ähnlich spricht sich Bulwer in seiner Uebersetzung der *Glocke* von Schiller aus.

Unterricht in fremden Sprachen gewonnenen Stimmungen anschließen und später ihr System aufbauen. Die fremden Sprachen bringen Elemente der Aesthetik.

Wir wollen nicht sagen, daß ein Studium der Logik, Metaphysik und Aesthetik ohne eine fremde Sprache unmöglich wäre; aber es ist keine Frage, daß diese Studien durch fremde Sprachen eine bedeutende Förderung und Vorbereitung erhalten. Pythagoras nahm keinen Schüler in seinen Unterricht auf, der nicht bis zu einem gewissen Punkte in der Mathematik fortgeschritten war. Die heutigen Philosophen würden keinen in ihren Vorlesungen brauchen können, dessen Geist nicht durch eine gute Sprachbildung geschult ist. Wer darüber die entschiedensten Aussprüche lesen will, den verweisen wir auf die vielfachen Aussprüche der Antipoden Hegel und Fichte einerseits; Herbart und Beneke andererseits.

In alle diesem zusammengenommen möchte der Hauptgrund zu finden sein, weshalb fremde Sprachen eine so äußerst bildende Kraft bewiesen haben. Im Großen und Ganzen hat sich dieselbe bei allen Hauptvölkern Europas gezeigt, und es läßt sich leicht nachweisen, daß den Blüthepunkten ihrer Litteratur ein tiefes Studium einer fremden vorher ging. Bei Römern, Italienern, Franzosen, Engländern, Deutschen fällt dieß auf den ersten Blick ins Auge, und wenn es sich bei den Griechen nicht wohl nachweisen läßt, so möchte noch daraus nicht hervorgehen, daß es überhaupt nicht vorhanden war.

Man hat bekanntlich und besonders kurz nach den deutschen Freiheitskriegen sehr auf Einführung des Altdeutschen auf höheren Bürgerschulen gedrungen; ja man hat verlangt, daß ihm eine Stellung auf denselben werde, wie die alten Sprachen sie auf Gymnasien einnahmen. Dieß darf auf die Dauer nie der Fall werden. Abgesehen davon, daß der Inhalt desselben an sich für die Schule nicht passend (wie dieß z. B. nachgewiesen ist im Schulprogramme der höhern Bürgerschule zu Oldenburg 1846); abgesehen davon, daß es nicht die Musterformen bietet, welche die classischen Sprachen geben, spricht besonders gegen dasselbe, daß die Elemente desselben auf gleicher Anschauungs- und Empfindungsweise mit den unsrigen gewachsen sind, und uns demnach zu nahe stehen, als daß sie die bis jezt dargelegte Wirkung der fremden Sprachen hervorrufen sollten.

Wir haben schon gesagt, daß diese Bemerkungen bei weitem nicht den unendlichen Stoff erschöpfen können, den unser Thema in sich schließt. Ganz besonders gern hätten wir noch über die Förderungen, die im Darstellen in fremden Sprachen und in der Grammatik liegen, geredet, worin man, von den verschiedensten Standpuncten aus, mit Recht reiche Bildungsmomente erkannt hat. Wir haben indeß schon über die Gebühr Raum in Anspruch genommen, der uns kaum zu Gebote stand und so werden wir unsere Gedanken hierüber an einem andern Orte darlegen müssen. Es sollen ja auch diese wenigen Zeilen weniger irgend welche Vollständigkeit beanspruchen, als ein Zeugniß ablegen, wie der Verfasser gewohnt ist, pädagogische Fragen aufzufassen. So spricht er denn zum Schlusse noch einmal die Ueberzeugung aus, daß erst dann das Schwanken und Wanken in der Pädagogik aufhören wird, wenn man sich mit ganzem Ernst dem Studium der Wissenschaft hingibt, die sie allein begründen kann — dem Studium der Psychologie.

Jr. Schmeding.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

(Fortsetzung.)*

Mécanique.

Les développements et l'importance que les arts mécaniques acquièrent de jour en jour, dans les relations sociales, ne permettent plus que la jeunesse sorte des lycées sans posséder quelques notions simples, mais exactes, sur les machines qu'elle doit rencontrer à chaque pas. Si cet enseignement, destiné à la généralité des élèves, ne peut pas être, comme par le passé, circonscrit à quelques points de vue de la mécanique, et a nécessairement pour objet de donner des notions générales sur les machines les plus répandues et sur les principes fondamentaux de la science, il importe d'éviter que l'abondance des matières n'entraîne à de trop grands développements.

On ne saurait se dissimuler que la tâche imposée aux professeurs ne leur présente, dans les commencements, des difficultés sérieuses, parce que l'enseignement qu'ils ont reçu eux-mêmes ne les a pas conduits dans cette voie, et qu'il existe fort peu d'ouvrages conçus dans l'esprit du programme. Ils pourront néanmoins trouver une utile direction et la vraie méthode à suivre, dans quelques traités, parmi lesquels on se contentera de citer *l'Introduction à la mécanique industrielle* par M. Poncelet.

Le programme de mécanique comprend d'abord les questions relatives aux mouvements simples ou composés et à leurs transformations, abstraction faite de la considération des causes qui les produisent. L'histoire de l'esprit humain montre que les plus grandes découvertes, en mécanique comme en tant d'autres sciences, ont été généralement le résultat de l'observation et de l'expérience, le raisonnement et la théorie n'étant venus qu'après la constatation des faits, pour en rechercher, en découvrir les causes et les soumettre à des lois. Les professeurs s'attacheront donc à ne pas mêler, dès l'origine, les notions purement géométriques, sur les divers mouvements et leurs transformations à celles des causes qui les produisent.

Après avoir défini et décrit les mouvements simples, ils auront soin de faire connaître à leurs élèves les moyens d'en constater l'existence; ils exposeront les procédés d'observation qui ont été employés par les physiciens, ceux dont ils peuvent se servir eux-mêmes, et répéteront dans la classe les expériences que comportent les appareils mis à leur disposition.

Dans l'étude des transformations de mouvement, réduite aux cas les plus simples et les plus usuels, le programme indique qu'on fera toujours apprécier le rapport des chemins parcourus par les différentes parties des appareils employés. L'on ne saurait, en effet, trop insister sur cette appréciation dès l'origine de l'étude de la mécanique; si l'esprit des élèves est habitué à ne jamais

* Bergl. Fäd. Revue Bd. XLIV, S. 149.

perdre de vue dans une machine la considération des chemins parcourus, ils pourront en apprécier avec justesse l'effet et la valeur réelle. La méthode trop longtemps suivie de ne considérer, dans l'enseignement élémentaire, que les forces en elles-mêmes, de rechercher les conditions de leur équilibre sans se préoccuper assez des déplacements de leurs points d'application, ne donnait sur l'effet des forces qui agissent dans les machines que des notions incomplètes, et conduisait fréquemment les élèves à des idées fausses sur les principes fondamentaux de la mécanique.

Dès qu'on aura commencé à s'occuper des causes ou des forces qui produisent, empêchent ou modifient le mouvement, on montrera comment elles existent dans la nature, et quel est leur mode d'action: surtout on fera ressortir par de nombreux exemples qu'elles agissent toutes avec une certaine continuité, comme la pesanteur, qui est celle des forces dont les effets sont les plus frappants et les plus faciles à constater. On insistera principalement sur le temps nécessaire au développement de l'action des forces, quelque rapide que cette action puisse paraître, afin d'écarter toute hypothèse d'effets instantanés propre à fausser les idées.

On donnera immédiatement comme une conséquence de l'observation, le principe de la proportionnalité des forces aux vitesses.

Les notions sur le travail des forces seront exposées avec le plus grand soin et expliquées par de nombreux exemples, choisis dans les circonstances les plus faciles à apprécier par les élèves, à qui l'on fera faire, à ce sujet, de nombreuses applications.

En parlant du centre de gravité, on s'appuiera sur les méthodes pratiques qui servent à en déterminer la position par suite du défaut de régularité et d'homogénéité des corps.

L'examen des conditions et des circonstances du mouvement uniforme des machines sera fait le plus simplement et le plus clairement possible, et bien plus par le raisonnement qu'à l'aide des formules. On insistera sur l'influence qu'exercent dans tous les cas les résistances passives, pour faire sentir aux élèves qu'une portion du travail moteur étant inévitablement consommée par celui que développent ces résistances, le travail utile, qui constitue ce que l'on appelle le *rendement* de la machine, n'est jamais qu'une fraction du travail moteur.

Les applications du principe de la transmission du travail dans les machines animées d'un mouvement uniforme devront être aussi variées que possible, et exclusivement prises sur des machines usuelles, avec des données numériques conformes à la pratique.

On s'abstiendra de toute considération théorique sur l'écoulement des liquides, et l'on se bornera à appeler l'attention sur les circonstances physiques que présente la contraction des veines, afin de faire comprendre l'influence qu'elle exerce sur le volume du liquide écoulé dans un temps donné. On se contentera d'ailleurs de faire connaître les formules pratiques dont l'usage est le plus fréquent, sans prétendre embrasser tous les cas si variés qui peuvent se présenter; des exemples numériques seront demandés aux élèves.

En traitant des diverses roues hydrauliques en usage, on fera comprendre, par un raisonnement général et simple, suivi de calculs, l'avantage qu'on trouve à recevoir l'eau sans choc et à la laisser sortir sans vitesse. Passant ensuite en revue les différentes roues employées, on se bornera à montrer comment elles

remplissent plus ou moins ces conditions, et à faire connaître succinctement ce que l'expérience a appris sur leur rendement, c'est-à-dire sur le rapport qui existe entre le travail disponible qu'elles peuvent transmettre aux machines-outils et le travail absolu du cours d'eau.

Après avoir fait connaître l'effet de la pression atmosphérique sur l'ascension de l'eau dans les pompes, on indiquera les dispositions les plus simples et les plus usuelles adoptées pour les soupapes et pistons. On expliquera, sans calculs, les inconvénients des passages trop petits, des coudes ou changements brusques de direction, etc.

Dans l'étude des machines à vapeur, on se contentera de donner aux élèves une idée générale du mode d'action de la vapeur et de la marche à suivre pour se rendre compte des effets mécaniques qu'elle produit : on ne présentera que des calculs très-élémentaires, et l'on évitera d'entrer dans des détails techniques qui ne seraient pas à leur place.

En résumé, le professeur devra toujours chercher à faire pénétrer dans l'esprit des élèves, par le raisonnement et par l'observation plutôt que par le calcul, les vérités qu'il leur enseigne. Il les familiarisera avec l'application des principes par des exemples choisis, dans chaque localité, sur les machines qui y sont en usage et qu'on y peut voir fonctionner habituellement : il les exercera ainsi à faire usage des règles qui leur auront été données et leur inculquera la confiance en l'exactitude de ces règles.

La collection des dessins coloriés mis à la disposition des professeurs, et qui sont en général exécutés dans les formes et les proportions usuelles, ainsi que les modèles en relief pour lesquels on a suivi également les proportions et les formes de la pratique, seront d'un grand secours pour la description des machines, et pourront être pris pour objet de certains levés ou dessins.

Histoire naturelle.

L'enseignement de l'histoire naturelle dans les lycées doit se proposer un double but : faire connaître d'abord ces admirables mécanismes au moyen desquels le Créateur assure l'entretien et le développement des êtres vivants ; façonner les élèves à l'esprit des méthodes et des classifications en leur montrant comment elles s'appliquent aux objets si nombreux et si variés qui constituent l'ensemble de la nature.

C'est à ce double point de vue que l'enseignement sera dirigé dans les classes de troisième et de rhétorique.

Cours d'histoire naturelle de la classe de troisième. — Dans la classe de troisième, les élèves, déjà mis en possession de quelques notions des sciences physiques par les cours élémentaires de physique et de chimie, comprendront facilement l'idée très-sommaire qu'on leur présentera des appareils ou organes servant à accomplir les principales fonctions de la vie animale ou végétale, et dont les modifications ont donné naissance aux classifications de ces deux règnes, classifications qui forment l'objet essentiel de l'enseignement de cette année d'étude. Il faut donc s'abstenir d'aborder en ce moment les questions physiologiques : les organes des êtres vivants doivent être indiqués comme des instruments dont on signale la destination sans examiner les moyens par lesquels ils arrivent à ce but. Le nombre des leçons consacrées à cette exposition générale de l'organisation des animaux et des végétaux suffit pour montrer que le professeur ne

doit s'attacher ici qu'à définir les divers organes et les modifications les plus importantes qu'ils présentent, et dont il aura besoin pour fixer les bases de la classification du règne animal et du règne végétal.

En étudiant d'une manière très-sommaire soit la classification en général, soit les principaux groupes des deux règnes organisés, il s'attachera à bien fixer la différence de la marche de l'esprit dans les classifications artificielles ou arbitraires et dans les méthodes naturelles; il devra faire ressortir les avantages qui résultent des unes et des autres dans certains cas; et tout en montrant la supériorité des méthodes naturelles pour tout ce qui concerne la connaissance réelle et profonde de la nature, il indiquera l'utilité qu'ont offerte, à une époque où la science était moins avancée, les classifications artificielles, celles de Linnée surtout, classification qui lui a permis de présenter le premier un tableau général de l'ensemble de la nature.

Dans la suite de son enseignement, le professeur s'aidera toujours des objets eux-mêmes; il ne doit pas parler d'un appareil organique sans en montrer un modèle ou un dessin; c'est un moyen de faire comprendre en un instant et avec quelques mots seulement d'explication les détails que la plus minutieuse description ne saurait rendre intelligibles en l'absence des objets. Pour les leçons consacrées aux divers groupes du règne animal ou du règne végétal, des échantillons bien choisis ou des dessins serviront toujours de base aux descriptions et à l'exposition des caractères.

Cours d'histoire naturelle de la classe de rhétorique. — L'enseignement de l'histoire naturelle en rhétorique devra être dirigé d'après les mêmes principes, c'est-à-dire que des dessins, des modèles, des pièces préparées et des échantillons bien conservés viendront toujours en aide à la description des organes et à l'exposition des phénomènes dont ils sont le siège.

Dans la plupart des cas, un cours élémentaire d'histoire naturelle n'est qu'une succession de démonstrations dont la clarté et l'enchaînement forment tout le mérite; cependant, après une exposition précise des faits particuliers, il est bon que le professeur montre la manière dont ils s'enchaînent pour concourir à l'accomplissement d'une fonction plus générale, et, par là, à l'entretien de la vie de chaque individu.

Cette partie physiologique, but principal du cours de l'année de rhétorique, est un peu plus développée dans la section scientifique; car, s'adressant à des jeunes gens plus instruits dans les sciences physiques, le professeur peut approfondir davantage certaines questions qu'il n'a dû qu'indiquer dans le cours destiné aux élèves de la section des lettres. Pour ceux-ci, qui n'ont reçu antérieurement aucune notion des classifications, la partie qui concerne les principaux groupes du règne animal et du règne végétal doit recevoir, au contraire, quelques développements de plus.

Dans les leçons de géologie, le professeur doit s'attacher à bien faire comprendre que la terre a subi des changements nombreux et successifs à sa surface, et que l'ancienne histoire de notre planète est en quelque sorte écrite sur les couches les plus voisines de cette surface, dont il est facile de reconnaître les positions relatives. Il appellera principalement l'attention des élèves sur la nature des êtres qui l'ont habitée, et dont la structure et les analogies avec les êtres actuellement vivants nous sont démontrées par l'étude des dépouilles d'animaux et de végétaux que renferment les diverses couches du globe.

L'examen des phénomènes physiques qui modifient encore actuellement, quoique plus faiblement, la surface de la terre, vient expliquer la manière dont les phénomènes géologiques se sont accomplis, et doit servir d'introduction à l'étude de la géologie, qu'elle lie à la géographie physique.

Dans la section scientifique, on décrira avec plus de détails quelques-uns des terrains qui occupent une grande surface de notre pays, et dont les matériaux ont une si grande importance pour l'industrie : tels sont la houille, les minerais de fer, les pierres de construction, etc.

Cet enseignement, comme celui des sciences organiques, doit reposer essentiellement sur l'examen des objets naturels : minéraux, roches et corps organisés, fossiles dont le professeur fait connaître la disposition et l'origine dans le sein de la terre. De grands dessins offriront la représentation de certains phénomènes géologiques, la disposition des couches telle qu'on la voit dans les grands escarpements des Alpes ou de nos côtes maritimes, les coupes plus générales que l'exploitation des mines ou l'étude des relations des couches permet d'établir, et la répartition géographique de certains terrains importants de notre sol.

Ici, comme dans les autres parties de l'histoire naturelle, l'exposition des faits, appuyée sur la démonstration des échantillons eux-mêmes ou de leur représentation, constituera presque tout l'enseignement ; les conséquences générales bien positives doivent en être déduites ; mais les explications théoriques, qui ne sont souvent que des hypothèses, seront soigneusement écartées. L'enseignement de l'histoire naturelle doit surtout former les jeunes gens à la précision et à la rigueur des observations, à la réserve dans les déductions générales ; aussi faut-il joindre quelques exercices pratiques à l'enseignement classique.

Les conférences seront essentiellement dirigées dans ce but ; on habituera les élèves à examiner, à étudier et à reconnaître certains objets naturels, à employer la loupe et le microscope pour se faire une idée exacte de leur structure.

Pendant la belle saison, les conférences intérieures devront être remplacées par quelques excursions dans la campagne, afin que les élèves puissent observer directement la constitution du sol qui les environne, et retrouver par eux-mêmes les grandes familles du règne animal et du règne végétal. Le professeur aura ainsi l'occasion d'attirer leur attention sur l'instinct et la manière de vivre de certains animaux, sur le mode de croissance et de reproduction de divers végétaux ; il leur fera en quelque sorte toucher du doigt les liens qui unissent l'histoire naturelle à l'agriculture, en leur apprenant à discerner les animaux et les végétaux utiles de ceux qui, au contraire, sont dangereux, soit par eux-mêmes, soit parce qu'ils arrêtent le développement de la culture.

Applications de la géométrie.

En exerçant les élèves au dessin géométrique et au levé des plans, on s'est proposé un double but : d'une part, éclairer la théorie par des exemples empruntés à la vie réelle, et montrer à quelles conditions et dans quelles limites ses préceptes sont applicables ; d'autre part, faire acquérir aux jeunes gens certaines connaissances pratiques, et un certain degré d'habileté manuelle, qui peuvent être utiles à tout le monde, et qui sont indispensables à ceux qui se destinent aux services publics.

Dessin géométrique.

Problèmes graphiques. — Les modèles mis par l'administration entre les mains des professeurs leur indiqueront suffisamment dans quel esprit doit être donné l'enseignement du dessin linéaire, et les bornes dans lesquelles il convient que cet enseignement soit renfermé.

Les problèmes de géométrie plane traités dans le cours théorique seront résolus pratiquement à la règle et au compas, en s'aidant au besoin de l'équerre. Les figures seront d'abord tracées au crayon, puis mises à l'encre avec soin.

Le professeur ne négligera aucune occasion de montrer comment les solutions géométriques, sans cesser d'être rigoureuses au point de vue théorique, sont néanmoins soumises dans la pratique à certaines restrictions : parce qu'un point est mal déterminé par la rencontre de deux droites sous un angle trop aigu, parce qu'une droite est mal déterminée par deux points trop rapprochés l'un de l'autre, etc.

Représentation géométrique des corps. — L'enseignement du dessin géométrique ne saurait avoir pour but de former des dessinateurs ; il doit se proposer seulement de mettre à la disposition des jeunes gens, et dans une certaine mesure, ce langage universel employé dans les arts entre celui qui commande et celui qui exécute.

Pour représenter les corps sur une feuille plane, le dessin ordinaire est insuffisant, parce qu'il ne montre qu'une des faces de l'objet, déformée encore par l'effet de la perspective. De là, dans les arts où une représentation complète des corps est nécessaire, l'emploi d'une méthode à la fois simple, claire et rigoureuse : la méthode des projections.

Les élèves se familiariseront aisément avec l'idée de la projection horizontale, qui n'est que la rencontre des verticales des différents points de l'objet avec un même plan horizontal. Cette notion une fois acquise, on passera sans difficulté à celle de la projection verticale ; et il sera aisé de faire comprendre ce qu'on entend dans les arts par les mots *plan*, *coupe* et *élévation*.

On appliquera d'abord la méthode des projections à la représentation des corps géométriques les plus simples, tels que prismes, pyramides, cylindres, cônes, sphères, etc. On prendra ensuite pour modèles des objets usuels d'une forme aisée à saisir, tels que meubles, machines simples, membres d'architecture, etc. On passera graduellement à des modèles plus compliqués, tels que bâtiments, appareils de physique, machines diverses, choisies de préférence parmi celles qui sont employées dans les industries locales, et que les élèves comprendront mieux en les voyant fonctionner.

Levé des plans.

L'enseignement du levé des plans ne doit pas non plus avoir pour but de former des praticiens exercés ; mais, en servant d'auxiliaire aux études théoriques, il doit donner aux jeunes gens les notions indispensables à tout agriculteur ou propriétaire qui, dans des vues d'améliorations, a besoin de se rendre un compte exact du terrain dont il dispose.

Le levé d'un plan exige trois séries d'opérations distinctes : le levé du plan proprement dit, le nivellement et l'exécution de la carte.

Levé du plan proprement dit — Le levé d'un plan n'est qu'une application de la méthode des projections, puisqu'il a pour but d'obtenir sur un plan hori-

zontal la projection des points remarquables d'un terrain. Cette opération exige l'emploi de divers instruments dont le choix dépend du plus ou moins de promptitude avec lequel on doit opérer, et du plus ou moins de précision que l'on veut obtenir. Ces instruments seront mis sous les yeux des jeunes gens; le professeur en donnera une description sommaire; les notions que les élèves auront acquises de cette manière seront complétées par les opérations sur le terrain.

Dans les planches qui ont été préparées par l'administration pour l'enseignement du levé des plans, on a eu soin d'isoler les opérations qui s'exécutent avec chaque instrument.

Le levé à la chaîne seule s'opère en décomposant le terrain en triangles dont on mesure les côtés. Si le contour du terrain présente des parties curvilignes, on les remplace par des lignes droites qui s'en écartent le moins possible. Il est facile de remplacer ensuite, sur la carte, ces lignes droites par les courbes correspondantes en s'aidant d'un croquis fait sur le terrain ou de la vue du terrain lui-même.

Pour lever le plan à la chaîne et à l'équerre, on trace sur le terrain, ou on y choisit, si elle est déjà tracée, une droite d'une longueur suffisante qui sert de base à l'opération et qu'on appelle *directrice*. Des points remarquables du terrain, on abaisse sur cette directrice des perpendiculaires qu'on mesure et dont on détermine le pied.

Dans le levé à la planchette, on trace aussi sur le terrain une directrice que l'on mesure; et l'on mène sur la planchette même une droite qui la représente à une échelle convenue, dépendant des dimensions du terrain. On installe la planchette horizontalement à l'une des extrémités de la directrice, de manière que cette extrémité soit verticalement au-dessous du point de la planchette qui la représente, et que les deux directrices, celle du terrain et celle de la planchette, soient dans un même plan vertical. On vise alors du point de station les points remarquables du terrain à l'aide de l'alidade mobile, et l'on trace sur la planchette la direction correspondante de l'alidade. On opère de même à l'autre extrémité de la directrice; et les rencontres des lignes de visée correspondantes fixent sur la planchette la position des points visés.

Si le terrain présente des points remarquables trop voisins du prolongement de la directrice, on les rapporte à une directrice auxiliaire, que l'on relie à la première par des opérations analogues.

Les deux premières méthodes donnent des résultats assez satisfaisants; mais elles supposent que l'intérieur du terrain soit accessible. La troisième est assez expéditive; mais elle ne donne que des résultats médiocrement précis.

Lorsqu'on veut plus de précision, au lieu de tracer sur la planchette même la direction des lignes de visée, on mesure les angles qu'elles font avec la directrice. On emploie pour cela le graphomètre ou la boussole. Le premier de ces instruments offre une précision plus grande; mais son emploi est limité aux terrains découverts. La boussole le remplace avec avantage, malgré son peu de précision, toutes les fois que le terrain est très-accidenté. C'est le seul instrument qui puisse être employé dans les mines.

Le levé à la planchette, au graphomètre ou à la boussole peut aussi s'effectuer par la méthode dite du *cheminement*, qui consiste à mesurer successivement les côtés et les angles du polygone formé par le contour du terrain. Cette méthode est quelquefois la seule qu'on puisse employer; c'est ce qui arrive quand l'intérieur du terrain est inaccessible et présente en même temps des obstacles qui arrêtent la vue.

Nivellement. — Le levé proprement dit ne donne que la projection horizontale des points du terrain; pour obtenir une connaissance complète de ses ondulations, il faut encore déterminer la hauteur de chacun de ces points au-dessus de sa projection; c'est en cela que consiste l'opération du nivellement.

Cette opération s'exécute au moyen d'instruments appelés *niveaux* qui permettent de mener des rayons visuels parfaitement horizontaux. On vise successivement deux règles verticales plantées en ces deux points, et munies chacune d'une mire mobile, dont on fixe le centre sur le rayon visuel; on lit sur chaque règle la hauteur de la mire, et l'on retranche la plus petite hauteur de la plus grande.

On peut aussi faire usage d'instruments qui donnent immédiatement l'angle que fait avec l'horizon la droite joignant deux points du terrain; comme la distance horizontale de ces deux points est connue, on en déduit facilement la hauteur verticale de l'un au-dessus de l'autre.

Exécution de la carte. — Les résultats du levé de plan proprement dit se rapportent sur la carte au moyen du compas pour les longueurs évaluées à l'échelle du plan, et au moyen du rapporteur pour les angles. On y rapporte les résultats du nivellement en inscrivant à côté de chaque projection la cote du point correspondant, c'est-à-dire sa hauteur au-dessus du plan.

Le professeur indiquera, conformément au programme, comment on peut trouver sur un plan coté l'inclinaison de la droite qui joint deux points, et comment on y représente un plan par son échelle de pente.

Sur les cartes faites avec soin, et où les points déterminés sont en nombre considérable, on réunit par des courbes horizontales tous les points qui sont à la même hauteur. Ces courbes horizontales sont indiquées de 10 mètres en 10 mètres par exemple. On indique ensuite, par des hachures, d'une courbe à l'autre, les lignes de plus grande pente du terrain, dont on obtient ainsi une représentation très-fidèle.

Si les points déterminés sur la carte ne sont point en nombre suffisant pour y tracer aisément les courbes horizontales, on peut y suppléer approximativement, et par voie d'interpolation graphique, au moyen des cotes d'un certain nombre de points, en s'aidant de la vue du terrain lui-même.

Le professeur aura soin de faire voir comment, à l'aide d'une même ouverture de compas portée successivement d'une courbe horizontale à l'autre, on obtient les points successifs d'un chemin dont la pente est uniforme, problème qui trouve son application continuelle dans le tracé des routes et dans les questions d'irrigation.

(Fortsetzung folgt.)

V. Pädagogische Bibliographie.

A. Dr. B. Volkmann, Privatdocent an der Univ. Prag, Grundriß der Psychologie vom Standpunkt des philosophischen Realismus nach genetischer Methode als Leitfaden für akademische Vorlesungen u. zum Selbststudium. Halle, Friede. 412 S.

B. Dr. Eifenlobr, Seminarbibl. in Nürtingen, der Entwurf eines Gesetzes betreffend einige Abänderungen des Volksschulgesetzes für Württemberg vom 29. Sept. 1836, mit einem Gutachten. Stuttgart, Köbber. 54 S.

J. Georgens u. J. von Gayette, der Arbeiter auf dem praktischen Erziehungsfelde der Gegenwart. Wöchentlich 1 Bogen. Ologau, Klemming. Vierteljährlich 12 Sgr.

Pädagogische Beiträge insbesondere für das Volksschulwesen. Herausgeg. von hannoverschen Lehrern Hannover, Grimpe.

Fliegende Blätter für Tagesfragen des deutschen Volksschulwesens. No. 3. Ueber das Princip der Erziehung. Ein Konferenz-Vertrag von Dr. Fr. Jacobi, Pfarrer, früher Seminar-Inspicteur. Nürnberg, v. Ebner. 44 S.

Mrs. A. Gatty, Parabeln aus dem Leben der Natur. Aus dem Englischen. Leipzig, Arnoldi. 102 S. 10 Sgr.

W. Redenbacher, Der Maronite. Erzählung auf geschichtlicher Grundlage. Greiz, Henning. 192 S. 12 Sgr.

Die Blumen des Waldes. Erzählung für junge Mädchen. Aus dem Englischen. 3. Aufl. Greiz, Henning. 80 S. 7½ Sgr.

Altreib, Wer Gott vertraut, hat wohl gebaut. Erzählung für Jung u. Alt. Greiz, Henning. 153 S. 7½ Sgr.

C. I. Dr. M. Markwart, Vocabulaire français Guide de la conversation française et allemande. Berlin, Göslin. 181 S. 160.

H. Plate, professor, German studies. A complete course of instruction in the German language. 1. part. Hannover, Ehlermann. 371 S. 27½ Sgr. Angehängt

ist: Zopf u. Schwert. Von R. Gupkow. Zum Uebers. in das Engl. bearbeitet von F. Plate.

C II. F. Frije, Geh. Reg.-Rath, Sämmtliche Tragödien des Euripides. Metrisch übertragen. 1. Hefte. XXIV u. 64 S. Berlin, Schindler. 10 Sgr.

Wohlfeile Unterrichtsmittel. Französisches Lesebuch für Schulen u. Erziehungsanstalten. In 4 Stufen. Stufe IV. Hannover, Meyer. 92 S. 5 Sgr.

Dr. F. Seinede, Troisième lectures françaises. Französisches Lesebuch für die obere Classe. Hannover, Ehlermann. 360 S. 20 Sgr.

G. Fleischer, Lehrer zu Einbeck, Deutsches Lesebuch für Real- u. Mädterschulen. 2. verm. Aufl. Hannover, Ehlermann. 426 S. 9 Sgr.

R. Fuch, Oberl. am G. in Gotha, Anleitung zur Ausarbeitung schriftlicher Aufsätze nebst einer Sammlung von Aufgaben. Gotha, Schaube. 90 S. 10 Sgr.

Fr. Butters, Prof. am G. in Zweibrücken, Fünfundsechzig deutsche Aufsätze aus der Schule für die Schule. Neustadt. a. d. S. Gottschid. 112 S. 36 kr.

Ed. Voas, Schülers Jugendjahre. Herausgegeben von Wendelin von Maltzahn. Hannover, Rümpler. 1. Bd. 266 S. 2. Bd. 297 S.

J. Morris, Die Journalisten, Lustspiel von G. Freitag. Zum Uebersetzen in das Engl. bearbeitet. Hannover, Ehlermann. 122 S. 7½ Sgr.

C. III. Dr. F. Assmann, Prof. am G. in Braunschweig, Handbuch der allgemeinen Geschichte. Für höhere Lehranstalten u. zur Selbstbelehrung für Gebildete. 2 Bände in 4 Theilen. 4. Theil. Geschichte der neuesten Zeit Braunschweig, Bieweg. 380 S. 25 Sgr.

E. Hecht, Israels Geschichte von der Zeit des Bibelabschlusses bis zur Gegenwart. Für Schüler jüdischer Lehranstalten u. Mit einem Vorwort von Dr. L. Philippson. Leipzig, Baumgärtner. 320 S.

Dr. D. Klopp, deutsche Geschichtebibliothek oder Darstellungen aus der Weltgeschichte für Leser aller Stände. 4. Bd. 36 u. 48 Hest. Hannover, Rümpler. 7½ Sgr.

C. V. R. Koppe, Prof. am G. in Soest, die Stereometrie für den Schul- u. Selbstunterricht. 5. verb. Aufl. Essen, Bader. 96 S.

Dr. Brenneke, Dir. der Realsch. in Vosen, Trigonometrie. Für das Bedürfnis höherer Lehranst. bearbeitet. Berlin, Enslin. 108 S.

C. VII. Dr. med. Leonhardi-Aster u. Dir. J. Jäkel, der menschliche Körper. 1. Abth. Kenntniß desselben. Mit Abbild. Leipzig, Klinkhardt. 112 S. 7½ Sgr.

Dr. C. Ramshorn, Dir. in Dresden, der Mensch nach seinem Körper u. seinem Geiste dem Kinde gezeichnet. 2. Ausg. Leipzig, Arnoldi. 112 S. 5 Sgr.

C. VIII. Hermann, Dir. in Dresden, Gesangsfreund für Schule u. Haus. 1. Stereot. Aufl. 85 S. 4 Sgr. Leipzig, Arnoldi.

M. Klop, Dir. in Dresden, Neue Jahrbücher für die Turnkunst. Freie Hefte für Erziehung u. Gesundheitspflege. Bd. 1. Hest 2-4. Dresden, Schönsfeld. Das Hest 1 6 Bogen 15 Sgr.

C. IX. Dr. Danneil, L. am Päd. u. L. Jr. in Magdeburg, das Kirchenjahr der Schule. 16 Hest. Mit Vorwort von Dr. W. Hofmann, General-Superintendent der Kurmark. Magdeburg, Heinrichshofen. 150 S.

F. Heyne, Pastor, Gesangbuchstunden für Kirche, Schule u. Haus. 16 Hest. Magdeburg, Heinrichshofen. 152 S.

D. I. Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas, Erstes Lesebuch nach der Schreibmethode. Leipzig, Klinkhardt. 78 S. 3 Sgr.

F. Stockmar, Anwendung der amerikanischen Schreib- u. Lehrmethode in Volksschulen. Greiz, Henke. 16 S. 3 Sgr.

D. V. Otto, Dir. in Dresden, biblische Geschichten des alten u. neuen Testaments mit Sachklärungen. 3. verb. Aufl. Leipzig, Arnoldi. 277 S. 9 Sgr.

Dr. Möller, General-Superintendent der Prov. Sachsen, Unterlagen der Gotteserkenntnis in der christlichen Volksschule. 3. unveränd. Aufl. Erfurt, Müller. 48 S. 3 gr.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Prenßen. Programme. Gymnasien. 1856. Greifswald. Dir. P i e d e. Abh. der Pithagoräische Godey Juvenals 1. Von A. Haedermann.

Neu-Stettin. Dir. Dr. Rö d e r. Abh. Ueber die Wärme der Erdrinde. Von Oberlehrer Dr. H o p p e.

Cöslin. Dir. Adler. Abh. Zur Kritik der attischen Dichter von Oberlehrer Dr. K i e n e r t. Unter den Verordnungen wird mitgetheilt eine Verf. des Prov. Schollegiums, worin eine im Einverständniß mit dem Herrn Minister von dem Evang. Oberkirchenrath an die Herren Generalsuperintendenten erlassene Circularverfügung enthalten ist, betreffend das Maß und die Art der Einwirkung, welche die Generalsuperintendenten auf den Religionsunterricht zu üben haben. Danach haben die Generalsuperintendenten die Befugniß, sich zu informiren, welcher Lehrplan für den Religionsunterricht in einer Anstalt befolgt wird, welche Lehrbücher und Hülfsmittel dabei in den Händen der Lehrer und Schüler sind, welche Lehrer den Religionsunterricht erteilen, ob und in welcher Weise der Unterricht mit Gebet begonnen und beschlossen wird, ob bei den wichtigsten Abschnitten des Schullebens eine religiöse Feier Statt findet, ob die einzelnen Anstalten in einer nähern Beziehung zur Kirche stehen und in welcher, und welches überhaupt der Gesamteindruck von dem religiösen Leben in der Anstalt, resp. in den einzelnen Classen derselben ist. Auf Grund der gemachten Wahrnehmungen steht es den Generalsuperintendenten zu, Anträge an die Unterrichtsbehörden zu stellen.

Aus der Chronik des Gymnasiums: Auf den Antrag des Directors wurde den Gymnasiasten von dem Kirchenvorstande der Schloßkirche ein besonderer Chor in dieser Kirche unentgeltlich überwiesen. — Bei Gelegenheit der Kirchenvisitation in der Synode Cöslin nahm der Generalsuperintendent Jaspis in allen Classen von dem Religionsunterricht Kenntniß und sprach dann zu den versammelten Lehrern und Schülern. Seine zuerst an den ganzen Cötus gerichtete Ermahnung wies auf den genauen Zusammenhang des ganzen sittlichen Lebens mit dem Glauben hin und legte allen die Pflicht recht ans Herz, es genau auch mit dem Geringen und Einzelnen zu nehmen und sich zu hüten, daß keiner ein Brandmal im Gewissen vom Gymnasium mit hinwegnehme. Die obern Classen warnte der Generalsuperintendent besonders, nicht Zweifel in religiösen Dingen in der Seele festzuwurzeln zu lassen, sondern dieselben offen gegen die Lehrer auszusprechen und sich deren Lösung zu erbitten. Die künftigen Theologen endlich wurden ermahnt, ja keinen Unterrichtsgegenstand gering zu achten, sondern nach

allen Seiten hin tüchtig etwas zu lernen. Die Schriften des Alterthums sollten gelesen werden mit Beachtung der tiefen Sehnsucht des Heidenthums nach Erlösung und Erlösung und mit Aufmerksamkeit auf die Schönheit der antiken Darstellung, welche das Gefäß habe sein sollen für den neuen Geist.

Für diejenigen Schüler, welche mit ihrer Zeit nicht gut haushielten, sind besondere Arbeitsstunden gesetzt worden, während deren sie von den Lehrern controlirt wurden.

Greiffenberg. Dir. Dr. Campe. Abh. *De oratione Herodoti*. Von Professor Dr. Wendt.

Anklam. Dir. Dr. Sommerbrodt. Abh. *De parabasi, antiquæ comædiæ Atticæ interludio*. Von Dr. Rosk. Aus den Verfügungen des k. Prov. Schulcollegii: Von mehreren Seiten ist uns die Wahrnehmung mitgetheilt worden, daß die Theilnahme an den Tanzstunden einen entschieden nachtheiligen Einfluß auf die Mehrzahl der Schüler ausübe, daß Zerstreuung, Trägheit, Abneigung gegen geistige Anstrengung und andere sittliche Schäden sich als die gewöhnlichen Wirkungen dieses Unterrichts ergeben. An manchen Orten veranstalten die Tanzlehrer für ihre Zöglinge auch sogenannte Kinder- oder Familienbälle und zwar theils in ihren eigenen oder für diesen Zweck von ihnen gemietheten, theils in öffentlichen Localen, angeblich in der Absicht, den Angehörigen ihrer Zöglinge Gelegenheit zu bieten, deren Fortschritte in der Tanzkunst durch eigene Anschauung kennen zu lernen, in der Wahrheit aber, um durch Verfrühung gesellschaftlicher Genüsse, die nur dem erwachsenen Lebensalter gebühren, den Reiz des Unterrichts zu erhöhen und dadurch die Zahl der Theilnehmenden zu vermehren. Wenn dieser Unterricht in dem geschlossenen Vereine mehrerer Familien und in einem Privatlocale, über welches diese sich verständigt haben, erteilt wird, und in jeder Beziehung den Charakter eines Privatunterrichts bewahrt, wird die Aufsicht und die Einwirkung des Gymnasiums sich darauf zu beschränken haben, daß den etwa an einzelnen Schülern bemerkbar werdenden nachtheiligen Einflüssen desselben sofort in geeigneter Weise entgegengewirkt wird. Wenn aber der Tanzlehrer auf eigene Hand in seiner Wohnung oder in einem Miethe- oder gar in einem öffentlichen Locale Tanzkreise bildet, zu welchen der Zutritt jedem offen steht, verliert dieser Unterricht den Charakter einer Privatveranstaltung und darf sich der unmittelbaren und unausgesetzten sittlichen Ueberwachung und nöthigenfalls der bestimmenden Einwirkung des Gymnasialdirectors und seiner Amtsgenossen nicht entziehen. 13. Juli 1855. — Aller Tanzunterricht, der außerhalb eines Familienkreises entweder in der Wohnung des Tanzlehrers oder in einem gemietheten oder in einem öffentlichen Locale, z. B. in einem Gasthause, erteilt wird, muß für einen öffentlichen gelten und deshalb, sofern Gymnasiasten daran Theil nehmen sollen, unter die anordnende, leitende und überwachende Aufsicht des Gymnasiums treten. Wenn nun für jezt der Abhaltung des lediglich für Gymnasiasten bestimmten Tanzunterrichts im Gymnasialgebäude Hindernisse entgegenstehen, so empfehlen wir den Herren Directoren, deren Beseitigung nach Möglichkeit zu erstreben; wenn dieß aber nicht gelingt, müßten wir als allgemeine Forderung hinstellen, daß die nicht zu einem Privatvereine gehörenden Gymnasiasten mit Ausschluß aller Nicht-Gymnasiasten, also auch des weiblichen Geschlechts, in einem von dem Director für diesen Zweck gemietheten und dem Publicum verschlossenen Locale Tanzunterricht erhalten, und zwar unter der anordnenden, leitenden und überwachenden Aufsicht des Directors und der Lehrer. . . . Wenn die Gymnasien in der pflichtmäßigen Anordnung, Leitung und Ueberwachung des öffentlichen Tanzunterrichts der Mitwirkung der Ortspolizeibehörde bedürfen und diese ihnen entweder versagt oder nicht in vollem Maße gewährt wird, so ist uns dieß sofort anzuzeigen, damit wir durch Vermittlung der Herren Land-

räthe, resp. der l. Regierungen, irrigen Ansichten der Ortspolizeibehörde über die Pflichten und Befugnisse des Gymnasiums hinsichtlich eines Privatunterrichts, der so tief in das sittliche Leben der Gymnasialjugend eingreift, wirksam entgegenzutreten können. Stettin, 27. Nov. 1855. R. Pr.-Sch.-Coll.

Putbus. Dir. Gottschick. Abh. Beitrag zur Geschichte und Bedeutung der holländischen Colonieen. Vom Director.

— Höhere Bürgerschulen. 1855. Culm. Rector Köhler. Abh. Urkunden über die Gründung und Dotation unserer Schule. Vom Rector.

Graudenz. Dir. Jacobi. Abh. De poetarum scenicorum Græcorum vocativo. Von Oberlehrer Dr. Penz.

Wehlau. Dir. Friderici. Abh. Bildungsgeschichte der gegenwärtigen höhern Bürgerschule zu Wehlau. 1. Abschnitt. Geschichte der Hauptschule zu Wehlau bis 1740. — Aus dem Vorwort: Die Namen, Declamirstücke und Reden einzelner Schüler bei den dießjährigen öffentlichen Redeübungsacte unserer höhern Bürgerschule hier anzugeben, wie wohl anderwärts zu geschehen pflegt, habe ich für unzweckmäßig gehalten, da dieß meines Erachtens keinen Nutzen gewähren, sondern nur zur Steigerung der Selbstgefälligkeit, der Eitelkeit und des Ehrgeizes der Schüler führen würde. Da diese zweideutigen (?) Neigungen derselben aber schon mehr als wünschenswerth anderwärts Nahrung genug erhalten, so achte ich es meiner Pflicht gemäßer, denselben lieber nach Kräften entgegen zu wirken, als unnöthiger Weise ihre Entwicklung bei der uns anvertrauten Jugend zu begünstigen und ihr Wachsthum zu fördern. [Vor- trefflich! Warum denn aber den alten Jopf nicht lieber ganz abthun? Vgl. Päd. Rev. 1854 Bd. 36, S. 273 ff. in der Abhandlung von Scheibert »die Examina« den Abschnitt über die öffentlichen Examina. I.]

Berlin. Königl. Realschule. Dir. Dietz. Abh. Zur Theorie der Kugelfunctionen. Von Oberlehrer Bertram. Ueber den Turnunterricht bemerkt der Director: In Betreff der Theilnahme, welche der Turnunterricht gefunden, muß ich mein schon früher ausgesprochenes Bedauern wiederholen, daß unter den älteren Schülern der Hater für die Leibesübungen fortwährend abnimmt. Eine Beseitigung des Uebels wird erst dann zu erreichen sein, wenn der ganze Unterricht in den Leibesübungen der Schule und der Mitwirkung und Beaufsichtigung ihrer Lehrer überwiesen sein wird. Daß sich von dieser Maßregel die günstigsten Erfolge erwarten lassen, beweist der schon jetzt in der Schule ertheilte Turnunterricht (nach der Methode von Spieß), an dem sich die jüngeren Schüler in großer Zahl und mit regem Eifer betheiligt haben. — Aus der Chronik: Daß den Realschulen das Recht der Entlassung zur königl. Bauakademie genommen werden würde, war um so weniger zu erwarten, da es noch im Februar d. J. einer Anstalt beigelegt worden war, da ferner, wenn überhaupt noch Lehranstalten mit den Bildungselementen der Realschulen als ein Bedürfniß unserer Zeit anerkannt werden, diese vorzugsweise geeignet erscheinen müssen, den künftigen Künstlern und Technikern ihre wissenschaftliche Vorbildung zu geben. Dieß zu beweisen ist hier nicht der Ort; auch ist es bereits vielfach ausgeführt worden, am gründlichsten vielleicht von Büttke, der zuerst die Bedeutung einer vorzugsweise auf modernen Elementen bestehenden wissenschaftlichen Bildung erkannt und einer solchen in der von ihm neu statteten hiesigen l. Realschule die erste würdige Pflanzstätte bereitet hat. Er ist es auch, der zuerst aus dem Sage, »daß das geistige Leben unserer Zeit eine doppelte Richtung genommen habe und daß in der einen der Trieb des Erkennens oder die Wissenschaft, in der andern der Bildungstrieb oder die Kunst die alles bewegende Grundkraft sei«, den Unterschied zwischen den in den Gymnasien und in den Real-

schulen zu lehrenden Gegenständen und die verschiedene Art ihrer Behandlung abgeleitet hat. Uebrigens bedarf es, wo die Thatfachen so deutlich sprechen, theoretischer Beweise nicht; eine Thatfache aber ist es, daß viele der tüchtigsten jüngeren Baumeister aus den Realschulen hervorgegangen sind. Wenn ich mich im Interesse der von mir geleiteten Anstalt verpflichtet fühle, auf die nothwendigen Folgen jener Verfügung hinzuweisen, so habe ich nicht die materiellen Nachtheile im Auge, die den einzelnen Schulen aus derselben erwachsen. Diese lassen sich verschmerzen und sind namentlich für unsere Anstalt von keiner Bedeutung, da von den 70 Schülern, die wir bisher mit dem Zeugniß der Reife entlassen haben, nur 4 oder 5 in die königl. Bauakademie eingetreten sind. Andere Folgen aber greifen zu tief in das Leben der Schüler ein, als daß ich sie unerwähnt lassen dürfte, und unter ihnen sind besonders zwei hervorzuheben. Zuerst wird im Publicum die irrige Ansicht Platz greifen müssen, als entspreche die Resultate des Realschulunterrichts im Allgemeinen den Anforderungen der Behörden nicht und als sei jene Maßregel, die nach meiner Ueberzeugung nur durch äußere Umstände, vielleicht durch den übermäßigen Andrang junger Leute zum Studium des Baufachs veranlaßt sein kann, eine Folge mangelhafter Leistungen der durch sie betroffenen Anstalten. Sodann wird die schon so geringe Zahl von Schülern, deren Schulbildung durch die Maturitätsprüfung zum Abschluß gelangt und welche zugleich durch ihr Streben nach dem ihnen vorgesteckten Ziele des Abiturientenexamens mehr als irgend etwas anderes dazu beitragen, in den obersten Classen Eifer und Lernbegier lebendig zu erhalten, noch einen bedauerlichen Abbruch erleiden. Die wohlwollende Fürsorge, welche ein hohes Ministerium der geistlichen u. Angelegenheiten dem Realschulwesen stets bewiesen hat, läßt uns mit Zuversicht hoffen, daß diese Uebelstände, welche unsern Bestrebungen nicht unwesentliche Hindernisse in den Weg stellen, von keiner langen Dauer sein und daß die Realschulen bald wieder in den Genuß einer Verechtigung treten werden, die sie seit 23 Jahren mit Ehren ausgeübt haben. Der Weisheit und dem Wohlwollen dieser hohen Behörde stellen wir die für uns hochwichtige Angelegenheit vertrauensvoll anheim.

— Dorotheenst. Realschule. Dir. Krch. Abb. die Schreibsemmethode. Von J. Schmidt.

— Luisenst. Realschule. Dir. Grohner t. Abb. De geoponicon versione syriaca scripsit A. P. de Logarde Dr.

Potsdam. Dir. Dr. Baumgardt. Abb. Ueber Ursprung, Methode und Lehrplan der Realschulen. Vom Director.

— 1856. Abb. Grundzüge der Seelen- und Denklehre. Von Oberlehrer Hermann.

Grünberg. Dir. Dr. Brandt. Enthält: Bemerkungen und Schulnachrichten vom Director.

Köln. 1855. Dir. Eschweiler. Abb. Rückblicke auf Kölns Kunstgeschichte. Von Dr. E. Weyden. 1. Abth.

Düsseldorf. Dir. Dr. Heinen. Abb. Ueber den Untergang der republicanischen Verfassung bei den Römern. Von Honigsheim.

Aachen. Dir. Dr. Kribben. Abb. Mathematische Entwicklung der durch die Fessel'sche Wellenmaschine zu veranschaulichenden Wellenbewegungen. Von Dr. von Rolke.

Trier. Dir. Viehoff. Abb. Zerlegung der homogenen quadratischen, cubischen und biquadratischen Functionen zweier Veränderlichen in Factoren. Von Dr. Heilmann. Unter den Verfügungen wird eine solche des Herrn Ministers vom 16. Februar

1856 mitgetheilt, wonach auch an den zu Entlassungsprüfungen berechtigten h. Bürger- und Realschulen in Zukunft zu den schriftlichen Abiturientenarbeiten ein Aufsatz über ein Thema aus der Religionslehre gehören soll. Zugleich wird bestimmt, daß die betreffenden schriftlichen Arbeiten und der *passus concernens* aus dem Protokoll über die mündliche Prüfung in gleicher Weise, wie es bei den Gymnasien geschieht, dem k. Consistorium der Provinz, resp. der bischöflichen Behörde, mitgetheilt werden.

Mühlheim a. R. Rector Gallenkamp. Abh. Einige Probleme aus der Wärmetheorie. Von Dr. Deicke. In 1854 Abh. Beiträge zur Geschichte der deutschen Historiographie im Mittelalter. I. Jornandes. Von Dr. Stahlberg.

— [Die Lage der Bürgerschulen] bespricht in dem Programm 1856 der Bürgerschule zu Fürstenwalde der Rector dieser Anstalt, Herr Schauer, besonders in Bezug auf ihr Verhältniß zu Gymnasium, höherer Bürgerschule, und zu den vom Handelsministerium ressortirenden Provinzialgewerbeschulen. Man wird, denke ich, mit großem Interesse die in diesem Programm niedergelegten Gedanken verfolgen, auch dann noch, wenn man, wie ich, Protest einlegt gegen des Herrn Verfassers Auffassung der neuesten Verfügungen auf dem Gymnasialgebiet. Die sind eben aus sich selber und vom Standpunkte des Erziehers zu beurtheilen. Aber allerdings hofft man in der höhern Bürgerschule, daß es ihr zum Gedeihen sei, wenn das Gymnasium sich auf sein ihm eignes Gebiet zurückzieht. Das Gymnasium wird dadurch nicht philosophischer, sondern pädagogischer. Diese Vorbemerkungen gehen zum Theil gegen Herrn Schauer. Daß wir trotzdem ihm danken für sein Programm, das beweisen wir dadurch, daß wir es hier, so weit es allgemein ist, wieder geben. Nun zur Sache.

»Wie steht es um unsere Schule?

Um auf diese Frage antworten zu können, müssen wir uns auf dem Felde, welches wir betreten wollen, zuvörderst orientiren, und uns daran erinnern, daß dieselbe aus der Elementarschule hervorgegangen ist, und daß wir insofern mit anderen Städten in gleicher Lage sind. Wir nennen die hiesige Schule eine Mittelschule. Um erlebten Mißverständnissen vorzubeugen, führen wir an, daß niedere, mittlere, höhere und die zu Entlassungen berechtigten Bürgerschulen, welche man nach dem Kreise ihrer Lehrobjecte neuerdings auch Realschulen nennt, zu unterscheiden sind. Nicht selten bloß, sondern auch Schulmännern ist es begegnet, daß sie diese 4 Arten Schulen unterschiedslos unter einen Begriff gefaßt und nach einem Maßstabe bemessen haben, indem ein Jeder unter dem Ausdruck »Bürgerschule« das verstand, was ihm hiervon durch die Erfahrung gegeben war. Daß die letztere mitunter sehr gering gewesen ist, dafür sprechen die sich satzsam widerstreitenden Meinungen hierüber.

Begreiflich ist es nun allerdings, daß bei geänderten Bevölkerungsverhältnissen aus niederen Bürgerschulen mittlere, und aus diesen höhere in doppelter Abstufung hervorgehen konnten. Unter dieser Bedingung ist es auch erklärlich, daß aus der einen oder anderen Bürgerschule ein Progymnasium werden konnte. In neueren Zeiten sind aber auch Provinzialgewerbeschulen (= Pr. G. Sch.) geschaffen; — und der nachdenkende Leser sieht bereits, daß wir auf die obige Frage nicht ohne Weiteres antworten können, sondern erst zusehen müssen, welchen Standpunkt die Mittelschule zur höheren Bürgerschule (= H. B.) zur Pr. G. Sch. und zum Gymnasium einnimmt. Das ist eine Seite der Frage.

1. Sondern wir also in der Bevölkerung denjenigen Theil ab — und er ist der größte — dessen Kinder, durch die Lebensverhältnisse veranlaßt, eine Elementarschule besuchen, so bleiben wesentlich noch zwei Theile übrig, von denen der eine — der wenigst zahlreiche — seine Kinder studiren, und dieselben für diesen Zweck die gelehrte Ver-

bildung auf dem Gymnasium suchen läßt. Daneben findet sich der höhere und mittlere Bürgerstand, für welchen die verschiedenen Bürgerschulen bestehen, und, wenn auch nicht unter diesem Namen, lange schon bestanden haben, besucht von der Jugend, welche sich dem bürgerlichen Leben, den Gewerben, dem Kaufmannsstand, der Landwirtschaft, Pharmacie, Baukunst, dem Forst- und Postfach, dem Subalterndienst u. s. w. widmet. (Die Militärschulen und adeligen Institute lassen wir bei Seite.) Es soll in dem Gesagten eine mathematisch genaue Scheidung der Stände nicht gegeben werden; aber soviel schimmert denn doch wohl herein durch, daß die staatlichen Verhältnisse eine Verschiedenheit der Schulen bedingen; daß der Charakter derselben nach den Forderungen der Carriere des Schülers bestimmt wird; daß es nicht räthlich ist, den Bildungskreis der einen Schule mit dem der andern zu vermischen, und so beide zu hemmen; daß die Schule den Gedanken ausbebe, Jedem Jegliches bieten zu wollen, wie etwa das Gymnasium für künftige Gelehrte und Nichtgelehrte es thut; daß die Familien dem Glauben, jedes Kind sei für jede Schule paßrecht, entsagen; daß die Schule in dieser Beziehung Seitens der Behörden unterstützt werde, besonders da, wo mehrere Schulen in demselben Orte sind; daß weder äußerer Besitz allein, noch auch geistige Befähigung allein über die rechte Wahl der Schule das Endurtheil geben kann; daß da am zweckmäßigsten für das allgemeine Wohl gesorgt scheint, wo sich Standeschulen finden, und daß eine Bevorzugung der einen, oder eine Zurücksetzung der anderen schon der äußeren Gerechtigkeit widerstreitet. (Wir dürfen schädlicher Weise die Consequenzen hieraus wohl dem nachdenkenden Leser, der uns glaubt, daß Thatfachen sprechen, überlassen.)

Andeutungsweise liegt in dem Gesagten aber auch, daß die Familie und in weiterem Kreise die Gemeinde, die Kirche und der Staat gewisse Bedingungen an die Schule zu stellen haben; der letztere verleiht ihr dafür gewisse Rechte, welche den Lebensverhältnissen des Standes entsprechen. Ein solches Recht erhielt daher auch seit 1832 die zu Entlassungen berechnete Bürgerschule; daselbe betraf das Bau-, Post- und Forstfach, den Militär- und Subalterndienst. Die wesentlichen Seiten dieses Rechtes sind der *H. V.* jetzt wieder genommen, und theils dem Gymnasium (z. B. das Bau- und Postfach), theils der neu gestifteten *Pr. G. S.* (Die bevorzugte Ausbildung für und durch das Gewerbeinstitut in Berlin) zugewendet; die übrigen Rudera sind ihr geblieben; oder, wenn es so verständlicher ist: die Standeschule, welche dem höheren Bürgerstande das höhere Gepräge gibt, ist zersplittert. Und nicht sie allein. Sie ist dem Schooße des Bürgerstandes entsprossen. Sie hat andere Endpunkte, sie bedarf daher auch eine andere Construction als das Gymnasium. Hätte dieß letztere den Bedürfnissen des Bürgerstandes genügen können, so wäre nun und nimmer, auch vor 1832 nicht, eine Bürgerschule entstanden. Ruft man uns nun nicht entgegen: auch Saul unter den Propheten, wenn wir jene Schritte gegen die *H. V.* ungeschehen wünschten, da dieselbe einen gesunden Kern in sich schließt (wiewohl es modern ist, dieß zu negiren), und unausgesprochene, aber erkennbare Gründe gerade zu Gunsten der *H. V.* sprechen. Aber die Forderungen, welche von den Naturwissenschaften gestellt werden, und dann die übrigen Realien, welche sich für höhere Bedürfnisse nicht abweisen lassen, reden immer wieder der *H. V.* das Wort, und das Emporblühen der letzteren zog seit 1832 ein allgemeines, frühliches Emporstreben der Mittelschule

* Ist mir nicht bekannt geworden. Dieser Lage höre ich, daß auf gefasste Anfrage bei einem der höchsten Bergbeamten von diesem erwiedert ist, daß die Befolgung der höhern (Staats-) Carriere im Bergfach voraussetze das Zeugniß der Reife von einem Gymnasium.

nach sich, und veranlaßte die Communen zu nicht unbedeutenden Opfern zu Gunsten der Schulen, wozu sie sich bei widerstreitenden staatlichen Ansichten gewiß nicht entschlossen hätten. Alle, ohne Unterschied des Glaubens, nahmen die Hülfe, wodurch die wohlwollenden höchsten Behörden theils die Geburt, theils die Entwicklung derselben förderten, dankbar an. Sind jetzt freilich hemmende Einwirkungen in der H. V. durch Entziehung jener Rechte sichtbar geworden, so mag man deßhalb nicht den Muth verlieren, denn der Einfluß der ersteren kann nicht dauernd bleiben. Wenn es sich nun darum dreht — und das will doch am Ende jeder von vorgefaßten Meinungen sich frei Fühlende — die besten Mittel für die Befriedigung sichtbarer Bedürfnisse zu suchen, so haben wir wenigstens das Vertrauen noch bisher gehabt, daß die betreffenden Behörden die geistige Entwicklung auf dem Gebiete des bürgerlichen und Schullebens erkannt und den ausgesprochenen Wünschen die nöthige Rücksicht bereitwillig gewährt haben. Steht die Schule zugegebenermaßen unter dem Einfluß der Gemeinde und des Staates, so können die Coefficienten sich nicht paralysiren sollen.

Der Schaden, welcher dem Bürgerstande hieraus erwüchse, träge nicht diesen allein und wäre auch nicht bloß auf dem Gebiete der geistigen Bildung, nicht bloß auf dem des äußeren Wohlbefindens, nicht bloß in der sittlichen Sphäre zu suchen — und schon darum müßte die H. V. festgehalten werden. Sie hegt gerade, was seiner Zeit so sehr gewünscht oder vermist wurde. Sie ist der begreifliche Strebepunct für die Mittelschule, ähnlich wie jede Prima für den Tertianer. Soll sie aufhören, diesen geistigen Zug auszuüben? Das *punctum saliens* der H. V. ist ein selbstständiges; wenn derselben aber die ange deuteten Rechte entzogen bleiben, so ist ihr damit der Lebensfaden abgeschnitten, und dieß wirkt nachtheilig auch auf die Entwicklung der Mittelschule, indem die letztere früher unverwandten Blickes bloß auf die erstere lossteuerte, jetzt aber dreiköpfig geworden und damit ebenfalls geknickt ist; denn sie muß jetzt mit dem einen Gesicht nach wie vor ebendahin (nach der H. V.), mit dem andern nach dem Gymnasium, mit dem dritten Gesicht nach der Pr. G. S. blicken. Die Stellung der Mittelschule ist hiernach schwankend geworden. So viel wenigstens dürfte ersichtlich sein: daß die H. V. zu Gunsten des Gymnasiums benachtheiligt ist; daß in zweiter Linie die Mittelschule davon getroffen wird; daß jene beiden Arten Schulen an Werth und Bedeutung verlieren, so lange die neueren Verordnungen über die Zulassung zum Bau- und Postfach und, wie sich ergeben wird, auch zum Gewerbeinstitute in Berlin, bestehen; daß es räthlich scheint, eine Schwenglung nach dem Progymnasium hin zu machen. Es kam uns darauf an, die Stellung der Mittelschule zur H. V. wenigstens annäherungsweise erkennen zu lassen.

2. Eine andere Frage ist die: wenn diejenigen Schüler, welche sich höheren gewerblichen Zwecken u. s. w. (wie oben angegeben) widmen, ihre zweckmäßige Vorbildung auf höheren Bürgerschulen suchen, wozu ihnen der überwiegend altsprachliche Unterricht des Gymnasiums nun und nimmer verhelfen kann, ist es da verständlich, daß Prov. Gew. Schulen entstehen? Die Pr. G. Sch. verwirft zunächst den altsprachlichen Unterricht, wie ihn das Gymnasium bietet, als Bildungsmittel des menschlichen Geistes ganz und gar; sie verwirft außerdem als ein solches den Unterricht in den neueren Sprachen, wie ihn vorzugsweise die H. V. und die Mittelschule darbietet; sie verwirft überhaupt jeden sprachlichen Unterricht, selbst den in der Muttersprache (i. w. u.); sie setzt die nothdürftige Kenntniß in der letzteren, da sie ihre Schüler erst mit dem vollendeten 14ten Jahre annimmt, voraus; sie verwirft ferner den Unterricht in den meisten Realien (Gesch., Geogr., Zoologie, Botanik), in den Kunstfertigkeiten, Schreiben und Gesang, ebenso den Unterricht in der Religion; sie behält sich also nur vor:

mathematisches Wissen, Physik, Chemie, Zeichnen. Wird man uns tadeln, wenn wir sagen, daß uns die Pr. G. Sch. nicht als ein vaterländisches Product, sondern als ein exotisches Gewächs, welchem der Stempel geistiger Einseitigkeit aufgedrückt ist, erscheint?

Wo ist doch irgend in Preußen eine Schule, woraus der Religionsunterricht verbannt wäre? Zwar ist der Vorwurf nicht neu, aber er bildet einen großen Gegensatz zu dem in den Regulativen (vom October 1854) wehenden Geiste, und wird Manchem als ein erwünschter Fortschritt gelten. Mag auch die Lösung des Widerspruchs, wenn wir recht sehen, in der bereits erfolgten Einsegnung 14jähriger Schüler liegen; es bleibt dennoch auffällig, daß dann für die eingeseigneten Schüler der anderen Schulen der Religionsunterricht für nöthig erachtet wird. Oder sind diejenigen, welche sich der Universalität, der Bauakademie, der Post, und überhaupt dem Gymnasium zuwenden, sittlich verwahrloßt, oder irreligiös, oder des Religionsunterrichtes mehr bedürftig als die dem Gewerbebestande, der Gewerbeschule und dem Gewerbeinstitute sich Widmenden? Möglich, daß jene Einrichtung ein Mittel darbietet, confessionelle Streitpunkte zu erledigen oder ihnen von vorne herein vorzubeugen. Doch, wenn wir auch nicht die Tragweite derselben übersehen, so liegt darin immerhin ein Antecedens, wonach in den oberen Classen der höheren Schulen der Religionsunterricht für Eingeseigneten gestrichen, und für die S. B. z. B. 2 St. wöchentlich für das Griechische gewendet werden könnten. Aber wir wollten nicht scherzen, die Sache dünkt uns dazu viel zu ernst. — Das wenigstens wird man zugeben, daß die Pr. G. Sch. nicht bloß für S. B., sondern auch zur Mittelschule im Gegensatz steht. Zu jener, weil sie gerade die Schüler aus den obersten Classen entzieht, und weil den durch sie hindurch Gegangenen und im Gewerbeinstitute zu Berlin Ausgebildeten die bevorzugte Anstellung im Staate in Aussicht gegeben ist; — zu dieser, weil sie das nicht weiter ausbilden, was die Mittelschule angebaut hat, sondern mehr als die Hälfte des geistigen Culturs der Schule liegen läßt. Das Letztere ist unpädagogisch.

Wenn die Pr. G. Sch. aber wirklich die Bedürfnisse des ganzen Theiles der Bevölkerung, welcher sich technischen Zwecken widmet, befriedigte, so müßte hienach die Mittelschule nicht weiter auf die S. B. (Realschule) reflectiren, auch nicht nach dem Progymnasium, sondern nach der Pr. G. Sch. hin eine Schwentlung machen, und einen großen Theil der Lehrobjecte vom Lehrplan streichen. Wir führen dies nicht an, um einer gesetzlich vorhandenen Einseitigkeit das Wort zu reden, sondern nur um unser Verhältniß zu jener Schule darzulegen: unsere Stellung ist auch nach dieser Seite hin schwankend gemacht. Dabei kann die Pr. G. Sch. nicht so, wie ursprünglich beabsichtigt war, bestehen; denn eine schon anderweitig gemachte Erfahrung lehrt, daß diejenigen Schulen, welche bloß Oberclassen haben, im Verlauf der Zeit genöthigt werden, auch Unterclassen anzulegen; diesen Weg wird auch jene Schule einschlagen, sie mag wollen oder nicht. Sie muß dann auch ihr Bildungsziele erweitern, und der erste Schritt in diesem Sinne ist bereits die Aufnahme des deutschen Aufsatzes in den Kreis der Lehrobjecte, welcher, so weit unser Wissen geht, ursprünglich nicht darin war. Sie wird dann eine Art Bürgerschule werden, und muß zu ihrem Endpunkte nicht mehr das Gewerbeinstitut, sondern die Gewerbeuniversität haben, und dann schließlich auch die Ausbildung der für das Baufach bestimmten Schüler beanspruchen. Jenen Zweck erfüllte indessen bereits die zu Entlassungsberechtigte S. B. in vollkommenerer Weise als die Pr. G. Sch., und daher dürfte es zum Schluß, daß die letztere als Concurrent der S. B. erscheint, wohl kein unrichtiger sein.

Aus unserer Mittelschule ist ein Schüler zur Pr. G. Sch. übergegangen, und

das geschah bereits vor 4 Jahren. Er hat das Pensum der letzteren absolvirt; seitdem hat sich kein Schüler weiter veranlaßt gefühlt, in jene Schule einzutreten. Wenn nach diesem einen Schüler ein Maßstab genommen werden kann, so genügt die Leistung der Mittelschule den Forderungen zur Aufnahme in die Pr. G. Sch. Aber das Factum, daß eben in 4 Jahren nur Einer sich fand, muß ein sonderbares Licht auf die Letztere werfen; wenigstens dient es zur Bestätigung der herrschenden Ansicht, daß die Pr. G. Sch. als zu einseitig, den Bedürfnissen des Bürgerstandes nicht, und selbst nicht einmal derer, welche technischen Zwecken sich widmen, entspricht.* Sonst würde sie auch von anderen Schülern, denen Chemie und Physik unentbehrliche, Mathematik und Zeichnen aber wünschenswerthe Lehrobjecte sind, ohne daß sie gerade die Absicht haben, in das Gewerbeinstitut in Berlin einzutreten, besucht werden (z. B. von künftigen Pharmaceuten, Färbern, Landwirthen, Gärtnern u. s. w.) Dazu aber ist sie zu einseitig; und man darf hiernach gewiß mit Recht dem Urtheil beistimmen, daß ein Zweig der höheren Bürgerschule zu einer staatlichen, für welche der Staat die Kosten trägt, umgewandelt ist. Fast man nun jenes obige Factum ins Auge, so wäre es mindestens thöricht, den Lehrplan der Mittelschule zu Gunsten der Pr. G. Sch. zu ändern — Wenn man sich dann wieder vergegenwärtigt, daß die künftigen Bau und Postbeamten dem Gymnasium, die Techniker der Gewerbeschule zugewiesen sind, d. h. durch beide Maßregeln die Schüler vorzugsweise den oberen Classen der H. B. entzogen werden, so geht, wenn unsere Wahrnehmungen richtig sind, die letztere dem langsamen Tode der Schwindsucht entgegen, und sinkt zur Mittelschule herab, und der Klärungsproceß, in welchem die höheren Schulen begriffen waren, ist unterbrochen. Ob sich wohl die Pr. G. Sch. einer größeren Lebensfähigkeit erfreut? Nach dem Obigen zweifeln wir daran, und sie selbst scheint ein Bewußtsein ihrer Kränklichkeit zu haben, trotz ihrer Unterhaltung durch den Staat. Denn was von anderen Schulen (so viel wir wissen nur eine ausgenommen), nicht geschehen war, das that die Pr. G. Sch., daß sie die benachbarten Städte zu Unterstützungen, jährlichen Beiträgen oder Stipendien aufforderte. Gesah dieß, um das Bestehen solcher Anstalten nothdürftig zu fristen? oder in Borausicht auf den unabwieslich sich vergrößernden Etat dieser Schule? Wenn Communen sich dazu verständen, hierauf einzugehen (Ereigniß), so dürfte der Theil der Bevölkerung, welcher seine Söhne aufs Gymnasium schickt, ähnliche Wünsche hegen, und die Gymnasien ähnliche Aufforderungen ergeben lassen, und es räthlich sein, den Weg zur Bildung von Provinzialgymnasien einzuschlagen, analog dem Sinn der Pr. G. Schulen.**

Unerörtert mögen die Fragen hier bleiben, wer durch Einrichtung der Pr. G. S. den Schaden haben wird, ob der Staat, welcher die Mittel zur Unterhaltung derselben hergibt und dieselben mit der Zeit erweitern muß; oder die Communen, welche um der andern, nicht für jene Schule bestimmten wenigen Schüler willen die oberen Classen der H. B. noch unterhalten müssen; oder diejenigen Familien, welche ihre Söhne unter größerem Kostenaufwand nach der Provinzialhauptstadt zu schicken und daselbst zu unterhalten genöthigt sind, obschon sie innerhalb ihrer eigenen Mauern eine H. B. haben; oder diejenigen Schüler, welche mit so einseitiger Bildung ins

* Mehrere Städte haben sich förmlich gestraußt, ehe sie versuchsweise die Prov. G. Sch., mit welcher sie vom Handelsministerium bedacht werden sollten, annehmen mochten, und sind am Ende nur versuchsweise darauf eingegangen. L.

** Daß die H. B. Provinzialanstalt sei, ist bekanntlich der Wunsch der Päd. Rev. Aber die H. B. ist eben sui generis. L.

Leben zu treten gezwungen werden, und später unter erschwerten Umständen und vergrößerten Kosten und nicht unerheblichem Zeitaufwande die Lücken in der früheren Bildung auszufüllen trachten müssen. Die Mittelschule kann hiernach dem Bestehen der Pr. G. S. nicht das Wort reden.*

3. Zum Gymnasium hin steht die Mittelschule ebenfalls nicht im rechten Verhältniß. Dürfen wir zunächst wiederholen, daß die vorzugsweise gelehrte Bildung, welche das Gymnasium darbietet, den Technikern eher hinderlich als förderlich ist, so wollen wir auch festhalten, daß die Männer vom Baufach ebenfalls Techniker sind. Welcher Widerspruch im Princip ist es nun nicht, daß die Candidaten für das Baufach (von Mich. 1858 an) ihre Vorbildung auf dem Gymnasium suchen müssen? Wir können unsere Betrübniß über diese Anordnung nicht unterdrücken, aber wir haben auch jetzt noch das Vertrauen, daß es Männer gibt, die auf geistige Zuckungen achten, und eine Aenderung in Betreff der Zulassung zum Bau- und Postfach ermöglichen werden. Der schlichte Bürger sucht die Ausbildung seiner fürs Baufach bestimmten Söhne nicht auf dem Gymnasium. Dieß ist eine ihm fremde Welt. Wenn eine oder die andere P. B. nicht das Nöthige in der Mathematik leisten sollte, so nehme man lieber der einzelnen Anstalt das Recht, die Abiturienten zur Bauakademie zu schicken, als allen und somit auch denen, die doch die Forderungen erfüllen.

Wir fragen: weist denn auch der Wegweiser durch das Gymnasium auf die Bauakademie und die Post, oder auf die Universität? Und umgekehrt, wenn das Gymnasium für die technischen Baubeamten die allein rechte Vorbildung gibt, müßten da nicht die Pr. G. S. zusammenbrechen und ihre Schüler als künftige Techniker auch dem Gymnasium zuwenden?

Man entgegne uns nicht, daß der neueste Lehrplan fürs Gymnasium (vom Januar d. J.) die Dispensation vom Griechischen gestattet; wir übersehen nicht, daß dieß zu Gunsten der Bauakademie und Post geschehen ist.** — Aehnliches geschah in den 30er Jahren — aber bald ward die Dispensation wieder aufgehoben: sie wird auch jetzt nicht dauernd sein, wenn das Gymnasium gesund bleiben will. Daraus ziehen wir die Vermuthung, daß das ganze Schulwesen in einer totalen Reform begriffen und daß das Gymnasium selber einen von ihm bekämpften Weg einzuschlagen gezwungen worden ist; denn die Ereignisse sind mächtiger als alle Theorie. Das Gymnasium will Concentration und spaltet sich; es bekämpfte, wohl mehr hartnäckig als heilsam, den von der P. B. angeregten Plan, einen gemeinschaftlichen Unterbau und zwei Ausgangscanäle für die höhere Schulbildung (Y), nämlich den einen durch die oberen Classen des Gymnasiums, den andern für die höhere Bürgerschule — jetzt bringt es selbst (in, wenn man so sagen darf, verkrüppelter Gestalt) diesen Gegner zur Welt; es will gelehrte Schule sein und dispensirt vom Griechischen; *** es fordert 10 St. wöchentlich Latein, was sollen Post- und Baubeamte damit? Aber nicht des Tadel's wegen sei dieß angeführt, sondern nur, um daran sehen zu lassen, daß solche Zustände nicht von Dauer sein können, und daß wir uns in einer Uebergangsperiode befinden.

Da indessen dieser neueste Lehrplan das Griechische allgemein nach IV. her-

* Daß die Pr. G. Sch. gar nicht bestehen sollten, ist genau auch die Meinung der Päd. Rev. 2.

** Dieß ist irrig. Dispensation vom Griechischen schließt von der Theilnahme am Abiturientenexamen aus, also auch vom Studium des Bau-fach's. 2.

*** Nur in den Städten, in welchen eine P. B. nicht besteht. 2.

unterdrückt, so werden von dieser Maßregel die Mittelschulen empfindlich getroffen. Früher begann der Unterricht hierin nicht auf allen Gymnasien in IV. (so zur Zeit, als der Schreiber dieses Schüler war), sondern meist erst in III.; die aus IV. nach III. Versetzten kamen in diesem Falle nach Graeca quinta, und parallel damit bildeten im Ganzen die älteren Untertertianer Graeca quarta. Die Mittelschule würde gewinnen, wenn diese Einrichtung wieder hergestellt würde. Denn die Kenntnisse unserer Primaner reichen im Latein (neben der Lectüre des Cornel Nep. die Casuslehre) in die III. Gymnasii, aber im Franz., in der Math., Gesch., Geogr., Physik selbstredend darüber hinaus. Daher z. B. 2 unserer Primaner nach Unter-III., ein dritter aber des Griech. wegen an einem anderen Gymnasium nur nach IV. kommen konnte. Alle 3 absolvirten die neue Classe in einem halben Jahre. Nach jenem neuesten Lehrplan müssen wir im Interesse unserer Schüler, die sich dem Gymnasium zuwenden wollen, gegen unser eigenes Fleisch wüthen, indem wir den Eltern rathen, diese Schüler nicht erst unsere Prima durchmachen zu lassen, sondern sie spätestens aus der zweiten Classe wegzunehmen, damit ihnen nicht ein Jahr Zeit verloren geht.

Es ist klar, daß wir hierdurch Schüler für die 1. Classe verlieren, und daß die Mittelschule dem Gymnasium gegenüber jetzt allgemein im Nachtheil steht; aber wir können im Angesichte jenes Lehrplans eine Aenderung für den Beginn des Griech. freilich — nur wünschen. Berlin mit seinen Schulverhältnissen steht in gewissem Sinne nicht als Maßstab für die Provinzen da; es könnte aus den letzteren eine Frage kommen: ob die äußere Stellung desjenigen Theils der Bevölkerung, der seine Ehre zum Gymnasium sucht, und in Städten lebt, worin weder ein solches noch ein Progymnasium sich findet, wohl der Art ist, daß der frühe Anfang des Griech. so sehr empfehlenswerth sein mag? Und ob es pädagogisch zweckmäßig ist, daß 10- bis 12jährige Schüler in VI. Latein, in V. Französisch, in IV. Griechisch, d. h. in 3 Jahren 3 fremde Sprachen zu lernen genöthigt werden? Oder ob hierin wohl ein Grund liegt, daß so viel Schüler aus IV. und III. des Gymnasiums abgehen, weil sie geistig erdrückt werden und verkommen? Und ob nicht für Auswärtige die Erziehung des Sohnes dadurch, daß derselbe 1 Jahr früher (wenigstens!) von Hause weg muß, vielmehr vertheuert wird? ob Gymnasialstädte privilegierte sein sollen? und ob diese Schüler, diese Familien, denen sie angehören, diese zahlreiche Mittelschule, welche sie zu besuchen genöthigt sind, nicht auch einer kleinen Berücksichtigung werth sein sollten? Sie selber (die Mittelschule) kann das Griech. nicht ohne Weiteres aufnehmen.*

Unsere Leser ersehen aus dem bisher Angeführten jetzt die Antwort auf die ursprünglich gestellte Frage: wie steht es um unsere Schule? Es steht so, daß die Mittelschule weder zum Gymnasium noch zur Pr. G. Sch. im rechten Verhältniß steht; daß die natürliche Entwicklung derselben zur Realschule führt; daß der Wipfel der letzteren aber geklappt ist, und nur noch spärliche Nebenagen davon übrig sind; daß es unbillig, wo nicht unverständlich sein würde, die Mittelschule rückwärts zum Progymnasium hinzuschrauben, oder sie zu Gunsten der Pr. G. Sch. ducatenartig zu beschneiden; daß es heißt, ihre Aufgabe verkennen, wenn man dieselbe darin sucht, daß

* Den nun folgenden Passus des Progr. habe ich unterdrückt, weil er mir irrig erscheint und etwa in einer kurzen Anm. nicht zurecht zu rücken war. Ich hoffe, alsbald in der 1. Abtheilung der Päd. Rev. die Stellung und Aufgabe der Bürgerschule besprochen zu sehen.

sie ihre Schüler für die IV des Gymnasiums vorbereite; daß sie vom Gymnasium erwartet, den Unterricht im Griech. nach III. verlegt zu sehen; und wir knüpfen hieran, daß sie ihren Lehrplan vor frühreifen Auswüchsen bewahre und in eine gefeßlich feste Stellung trete. Denn die Frage: wie steht es um unsere Schule? hat auch noch einen anderen Sinn.

4. Um wenigstens einen Theil der in der Mittelschule gemachten Erfahrungen anzuführen, so mag man uns aufrichtig Glauben schenken, daß Kirchengeschichte, die auf dem Gymnasium mit 16- bis 20jährigen Schülern tractirt wird, nicht in dieselbe gehört, und selbst dann noch ein Mißgewächs ist, wenn auch nur Geschichtchen aus der Kirchengeschichte erzählt werden. Haben doch unsere Schüler in I. und II. meist nur das Alter von 12 bis 14 und allenfalls 15 Jahren! Hier ist ein Punct, wo die Mittelschule allgemein einer Amputation bedarf. Den Wissenskännern geschieht damit freilich kein Gefallen, der Schule aber eine Wohlthat. Die so gewonnene Stunde mag den örtlichen Bedürfnissen gemäß verwendet werden. Wir empfehlen diese Operation als im Sinne der Regulative vom October 1854 und des neuesten Lehrplans fürs Gymnasium. Wer hiervon durchdrungen ist, kann die Kunst nicht lieben, die Geisteswelt der Jugend durch Ueberreizung zu verfrühen, oder durch massenhaftes Wissen zu erlahmen; es wird vielmehr für angemessen erachtet werden, daß die Schule sich den Bedürfnissen der Schüler accommodire und sich innerlich concentrirte. Bei solchen Gesichtspuncten beugt sich jeder persönliche Lieblingswunsch, denn der Lehrer hat stets festzuhalten, daß nicht das Lehrobject, sondern das zu bildende Subject die Hauptsache ist.

Wenn nach dieser Seite hin ein Zuviel sich findet, so ist auf der anderen Seite eine Lücke. So weit uns die gedruckte Schulgesetzgebung bekannt geworden ist, fehlt es an einer Instruction für die Mittelschule. Dieser Mangel macht sich fühlbar. Das Gymnasium, die höhere Bürgerschule und die Elementarschule ist in dieser Beziehung besser daran. Sollte aber wider unser Wissen dennoch eine solche vorhanden sein, so würde es dankbar anerkannt werden, wenn dieselbe durch die geeigneten Blätter wieder zur allgemeinen Kenntniß käme. Das Schwanken zwischen 2 Polen hat mehr als bloß etwas Lästiges, und das Hinleiten nach den Gesichtspuncten für die einlässige Elementarschule etwas Naturwidriges. Ebenso ist eine Ergänzung der Schulgesetzgebung für die Mittelschule ein Bedürfniß, welchem abgeholfen werden könnte, wenn die für Gymnasien und h. V. vorhandenen Bestimmungen mit geringen Modificationen auch für die Mittelschule Geltung erhielten. Die Praxis drängt darauf hin, und des Meiste davon paßt so, wie wenn es bloß für die letztere geschrieben wäre. Sie gewinnt hierdurch einen sittlichen Hebel, zumal in den Orten, wo sie noch eine Elementarschule hat. Auch würde sie es mit dem aufrichtigsten Dank anerkennen, wenn die *beneficia ecclesiae* den meist unbemittelten Schülern der Elementarschule zugewendet würden. Wünsche der Art können natürlich nur dann zum Vorschein kommen, wenn allseitig das Streben sichtbar ist, die Verhältnisse den Bedürfnissen der Schule gemäß zu ordnen.»

— [Einrichtung der Landschulen mit mehreren Lehrern.] Von der königl. Regierung zu Frankfurt a. O., Abtheilung für Kirchenverwaltung und Schulwesen, ist unter dem 1. September 1855 an die Kreis Schulinspectoren ein bemerkenswerthes, Einrichtung der Landschulen mit mehreren Lehrern betreffendes Circular erlassen worden. Dem Circular sind Bestimmungen beigelegt, denen in erster Linie der Zweck zum Grunde liegt, die Verhältnisse der Lehrer zu einander wie zu den nächsten Aufsichtsinstanzen in der einer gedeihlichen Berufsthätigkeit am meisten

entsprechenden Weise zu regeln. Die Zunahme der Bevölkerung und mit ihr die wachsende Zahl der unterrichtsbedürftigen Kinder haben in neuerer Zeit für viele Landschulen eine Verstärkung der vorhandenen Lehrkräfte nothwendig gemacht. Es sind vielfach neue Lehrstellen begründet worden, die wegen ihrer knapp zugemessenen Ausstattung meist mit Schulamts Candidaten besetzt werden müssen. Hieraus erwachsen mancherlei Ungelegenheiten, indem die Candidaten nicht selten in andere Stellen übergehen, oder mit unzureichenden Mitteln einen eigenen Hausstand begründen. Von noch weit größerem Nachtheil für das Gedeihen der Schule selbst erweist sich aber die Einrichtung, daß die Lehrer ohne ein ihr einheitliches Wirken genügend sicherndes Band in gleicher Berechtigung neben einander stehen. Jeder ist sich selbst überlassen und die dem Pfarrer zustehende Aufsicht reicht nicht aus, um in gleicher Weise wie ein unmittelbar bei der Unterrichtsanstalt betheiligter, durch gereifte Erfahrung mit den Bedürfnissen derselben vertrauter Schulmann die hier sich ergebenden Mißstände zu beseitigen und die stete Einhaltung eines planmäßigen Weges in Lehre und Disciplin zu überwachen. Unter solchen Umständen ist die Bestimmung getroffen worden, daß der erste ordentliche als Hauptlehrer der Schule allen übrigen Lehrern, den ordentlichen wie den Hülfslehrern, vorgeordnet sein soll. In dieser Eigenschaft eines vorgeordneten Lehrers ist der erste Lehrer der Beauftragte und Gehülfe des Pfarrers in der speciellen Beaufsichtigung und Leitung der Schule, wird von diesem insbesondere bei der Eintheilung der Unterrichtspensen und Vertheilung der Sectionen an die einzelnen Lehrer, so wie bei der Versetzung der Schüler in höhere Classen mit seiner Meinung gehört, bildet zwischen der Schule und den Lehrern einerseits und dem Pfarrer anderseits in der Regel die Mittelperson, und kann in Behinderungsfällen des Pfarrers diesen auch in der Leitung der Parochiallehrerconferenzen vertreten. Eben so steht es dem vorgeordneten Lehrer zu, die gesammte Lehrthätigkeit seiner Collegen, so wie deren außeramtliches Verhalten zu überwachen. Zu ersterem Zweck hat derselbe die Aufgabe, von Zeit zu Zeit deren Lehrstunden zu besuchen und Wahrnehmungen, die ihm zu Ausstellungen Anlaß bieten, dem betreffenden Lehrer in geeigneter Weise vorzubringen und nach Umständen zur Kenntniß des Pfarrers zu bringen. Ganz besonders sind die Hülfslehrer seiner Beaufsichtigung und Leitung untergeordnet. Sie haben nicht nur in Bezug auf den Unterricht seinen Anweisungen Folge zu leisten und rücksichtlich der Schulzucht in schwierigen Fällen nur mit seinem Rath und Beistand vorzugehen, sondern werden auch in Betreff ihrer Fortbildung außer der Schule auf den Rath und die Anordnungen des Hauptlehrers verwiesen. Alle diese Rechte und Pflichten eines vorgeordneten Lehrers stehen indeß dem ersten Lehrer nicht ohne Weiteres zu. Dieselben können, wo sie übertragen worden sind, zu jeder Zeit nach den Umständen dem Betreffenden wieder entzogen werden. In der Unterordnung des ersten Lehrers unter den Pfarrer und Schulvorstand, so wie in dessen sonstigen Paritätsverhältniß zu den übrigen Lehrern, tritt den Bestimmungen gemäß keinerlei Veränderung ein. Wenn eine Schule nur zwei Lehrstellen hat, so braucht die zweite bloß mit einem Hülfslehrer besetzt zu werden. Bei mehrclassigen Schulen werden neben dem Hauptlehrer auch noch andere ordentliche Lehrer angestellt. Die Stellen ordentlicher Lehrer müssen mit einer für die Bedürfnisse einer Familie ausreichenden Dotation versehen sein, während die Stellen der Hülfslehrer nur nach dem Bedürfniß eines Einzelnen ausgestattet zu werden brauchen. Die mit den Hülfslehrerstellen voraussetzlich verbundenen Dienstwohnungen sollen den Hülfslehrern immer nur mit der Beschränkung überwiesen werden, daß sie eine Familienwirthschaft darin nicht einrichten. Geschieht dieß dennoch, so wird ihnen die Dienstwohnung entzogen,

während gleichzeitig die Begründung eines Hausstandes ohne ausreichende Mittel als Beweis eines großen Leichtsinns gegen die Weiterbeförderung der Betreffenden ernste Bedenken erregen muß. Andererseits wird denjenigen Hülfslehrern, die sich in ihren Leistungen und in ihrem ganzen Verhalten als tüchtig bewähren, ein besonderer Anspruch darauf zugestanden, baldmöglichst in Familienstellen befördert zu werden. Damit derartigen Ansprüchen die nöthige Berücksichtigung zu Theil werde, haben die Kreis Schulinspectoren bei der Wiederbesetzung erledigter Familienstellen königlichen Patronats die in ihrem Kreise fungirenden Hülfslehrer ganz besonders ins Auge zu fassen, wie es denn auch den Hülfslehrern unbenommen bleibt, ihrerseits mit Bewerbungen aufzutreten. (P. C.)

Sachsen-Coburg-Gotha. Realgymnasium zu Gotha. 1855. Abhandlung: Versuch einer Geschichte der Pflanzenwanderung. Von Dr. Zeyß. 1. und 2. Stück. Lepteres ist als eine Gratulationschrift zur Feier der 50 jährigen Amtsführung des Oberconsistorialdirectors Freitag erschienen. 1856. Abh. des Director Schulrath Vooff: Zusammenstellung der meteorologischen Beobachtungen angestellt im Realg. zu Gotha in den Jahren 1846—1855. In der Chronik wird als ein beachtenswerthes Beispiel erwähnt, daß einer der Primaner, ohne von Lehrstunden dispensirt worden zu sein, in seinen Freistunden und in den Ferien das Schlosserhandwerk erlernt hat, so daß er bereits sein Gesellenstück hat anfertigen können. Es zeigt dieß zur Genüge — gegenüber dem vielfältigen vorzeitigen Verlassen der Schule — daß Jünglinge, welche sich technischen Fächern, namentlich dem Maschinenbaufach widmen, gleichzeitig neben der Erlangung der allgemeinen wissenschaftlichen Ausbildung die für ihren künftigen Beruf nöthigen praktischen Fertigkeiten sich aneignen.

Sachsen-Meiningen-Hildburghausen. Saalfeld. Realschule. Rector Richter. Abh. J. Chr. Wagner und seine Dichtungen. Von Fr. Geldner.

III. Uebersichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Oldenburgisches Schulblatt. Herausgegeben von R. Ballauff. Oldenburg, Schmidt.

Mit dem letzten Heft für 1854 hat Herr Ballauff die Redaction dieses Blattes niedergelegt. Ob es ferner bestehen wird, ist uns nicht bekannt. Wir bedauern es sehr, daß unser College die Thätigkeit für sein Blatt hat beenden müssen. Sein Blatt können wir es wohl nennen, ohne Widerspruch zu erwarten, denn seine eigenen Arbeiten hatten entschieden das Uebergewicht in demselben. Er vertrat darin die Herbart'sche Philosophie, in specie Herbart'sche Psychologie und Pädagogik; wie glücklich, mit welcher Klarheit und Sicherheit, darüber brauchen wir nicht zu urtheilen, weil Herr B. auch unsern Lesern bekannt ist, und nun hoffentlich auch öfter einmal wieder bei uns arbeiten wird. Einen besonderen Dank sind wir ihm noch schuldig für eine Arbeit im 3. Heft 1854. Unsere älteren Freunde erinnern sich wohl noch der Arbeit von Scheibert aus 1851: „Die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet.“ Die P. R. hat auf die dort geführte

Untersuchung immer ein besonderes Gewicht gelegt, weil sie eigentlich den Kern und Stern ihres ganzen Gedankenkreises enthält. In der dortigen Darstellung des Systems der praktischen Philosophie von Herbart ist von Scheibert zu den praktischen Ideen Herbarts die Idee der Frömmigkeit oder des Glaubens und das System des Cultus hinzugefügt worden. Wir haben hierin natürlich eine wesentliche Verbesserung der prakt. Philosophie Herbarts zu finden geglaubt, und haben wiederholt versucht, Herbart'sche Philosophen ex professo zu einer ferneren Untersuchung über diese Erweiterung des Werkes der Herbart'schen ethischen Ideen zu veranlassen. Einwendungen, die uns privatim gemacht wurden, halten wir gerade deshalb für unbegründet, weil erst recht die Idee des Glaubens auf einem Willensverhältniß beruht. Herr Ballauff nun, den die Herbart'sche Schule gewiß zu den Ihrigen zählen und für competent erklären wird, hat die von Scheibert gebotene Bervollständigung pure acceptirt, und theils, um nochmals Anlaß zu geben, die Sache weiter zu discutiren, anderntheils, weil die richtigen Ansichten über die Lehre von der Gesellschaft, wie sie Herbart gibt, noch immer wenig verbreitet sind, geben wir Herrn Ballauff's Abhandlung hier wieder. Einzelne Differenzen zwischen uns und ihm können hier nicht weiter zur Sprache gebracht werden.

Aus der Lehre von der Gesellschaft.

Es ist in diesen Blättern schon oft bemerkt, wie wenig solche allgemeine Begriffe, wie Bildung, Humanität, selbst Sittlichkeit geeignet sind, das Ziel der Erziehung auf eine praktisch brauchbare Weise anzugeben. Es kommt so Vieles und Verschiedenartiges in ihnen zusammen, daß es sich gegenseitig auflöst und verdunkelt, nur einen schwankenden und unbestimmten Totaleindruck zurückläßt. Dasjenige, was in ihnen enthalten ist, muß auseinandergelegt, die Beziehungen, in welchen jene Begriffe stehen, müssen verfolgt werden, wenn man sich aus dem Reich der Phrase zu dem des klaren Denkens erheben, wenn man praktische Weisungen aus ihnen entnehmen will.

Will man dieses aber versuchen, so wird man darauf Rücksicht nehmen müssen, daß der Mensch nicht allein steht, daß er unausbleiblich mit andern in Verkehr und gesellschaftliche Verbindung tritt. Es dürfte schwer sein zu bestimmen, was eigentlich aus dem Menschen werden würde, wenn er allein und ausgeschlossen von der Verbindung mit andern lebte; so viel ist aber gewiß, daß, was man als das Charakteristische des Menschen betrachtet und mit dem Namen Humanität bezeichnet, würde nicht in ihm zur Entwicklung kommen können; dieses besteht zum Theil in Beziehungen zu andern Personen, theils beruht es doch auf ihnen. Bewußten Gesellschaften wird der Mensch schon durch die Geburt zugewiesen, in andere wächst er unvermeidlich hinein; die Erziehung muß ihn befähigen, seinen gesellschaftlichen Pflichten zu genügen, und aus nahe liegenden Gründen scheint gerade der Schulerziehung die Auflösung dieser Aufgabe vorzugsweise obzuliegen.

So wie eine größere Zahl von Personen sich auf demselben Boden bewegt, so wie eine gegenseitige Mittheilung zwischen ihnen möglich wird, kann ein Verkehr zwischen ihnen nicht ausbleiben. Zur Erreichung ihrer Zwecke bedarf die eine der andern; jede von ihnen wird in der Vollbringung ihres Willens durch die andere gefördert oder auch gehindert; es entwickelt sich ein System von Dienstleistungen, von freundschaftlichen und feindlichen Berührungen. Durch den freundschaftlichen oder feindlichen Verkehr allein wird aber noch keine Gesellschaft gebildet; eine Gesellschaft in unserm Sinne des Wortes entsteht erst dann, wenn die Einzelnen ihr individuelles Wollen dem Willen der Gemeinschaft unterwerfen; wenn der Wille der Einzelnen sich dem der Gesamtheit so weit fügt, als es der gemeinsame Zweck der Gesellschaft erfordert. Wenn die Vielen zu einer Gesellschaft zusammentreten, so muß ein gemeinsames Wollen in ihnen vorhanden sein, welches nun jeder Einzelne nicht mehr als sein ihm eigenthümliches betrachtet, sondern welchem er sich, als dem gesellschaftlichen Willen, so weit als nöthig unterwirft.

Ueber das Verhältniß der Einzelnen zu den verschiedenen Gesellschaften, denen sie angehören, finden wir zwei Ansichten verbreitet, die einander geradezu entgegenstehen. Nach der einen sollen die verschiedenen Gesellschaften, Staat, Kirche, Gemeinde u. s. w. nur der Einzelnen wegen da sein; sie sollen ihre Berechtigung zur Existenz verlieren, wenn sie aufhören das Wohl oder die Zwecke der Einzelnen zu fördern. Man beruft sich darauf, daß Staat, Kirche u. s. w. nur abstracte Begriffe, daß die einzelnen Personen allein das Wirkliche sind; daß daher das Wohl oder der Werth des Ganzen nur in dem Wohle oder dem Werthe der einzelnen Glieder bestehen könne. Dagegen erwarten namentlich die Leiter der Gesellschaft häufig von den einzelnen Individuen eine unbedingte Aufopferungsfähigkeit für die gesellschaftlichen Zwecke: für sie haben die Einzelnen weiter keinen Werth als den, welchen sie im Dienste der Gesellschaft sich erwerben. Dem Feldherrn gilt der Einzelne nichts, wenn die Ehre der Armee es fordert; der Staatsmann spricht vom Wohle des Staates und versteht darunter ganz etwas Anderes als die Summe des Wohles der einzelnen Staatsbürger. Welcher von diesen Maßstäben der Werthschätzung ist nun der richtige, der welcher nur die Individuen oder der welcher nur die Gesamtheit berücksichtigt?

Zuerst: Es ist nicht wahr, daß Staat, Kirche, Nation nichts sind als abstracte Begriffe. Sie sind so gewiß etwas Wirkliches, als die Beziehungen zwischen den einzelnen Individuen etwas Wirkliches sind: ihre Zu- und Abneigungen, ihr Zusammen- oder Gegeneinanderwirken; so gewiß, als die Bestrebungen der Einzelnen auf ein gemeinsames Ziel, das der Gesellschaft, gerichtet sind und sich diesem wirklich fügen. Ein Zuschauer, welcher seinen Blick auf eine größere Zahl von Individuen richtet, kann sie nicht bloß als Einzelne betrachten, sondern unwillkürlich entsteht ihm auch ein Bild der Gesellschaften, welche sie geschlossen haben. Aber er kann sich auch umgekehrt kein Bild der Gesellschaft entwerfen, ohne an die Einzelnen zu

denken, aus denen sie besteht; sein Blick gleitet unwillkürlich wieder zu ihnen hinab. Seine Beurtheilung des Werthes des Gesehenen kann daher nicht allein durch das Bild der Gesamtheit, auch nicht allein durch die Bilder der vielen Einzelnen bestimmt werden, sondern beiderlei Beurtheilungen bleiben selbstständig neben einander stehen; die eine kann über die andere vergessen, aber keine kann durch die andere vernichtet werden.

Ferner: Man wird finden, daß nur sehr selten der eine oder der andere Standpunct der Beurtheilung consequent festgehalten wird. Wer principiell nur vom Wohle des Staates oder der Kirche redet, wird sich nicht enthalten können, hier und da eine Ausnahme zu Gunsten eines Einzelnen, wenn auch nur vielleicht seiner selbst, zu machen; und wenn er es kann, so wird er einem Andern eher wie ein Teufel als wie ein Mensch erscheinen. Und umgekehrt, wer grundsätzlich nur der Sorge für den Einzelnen eine Geltung zugesieht, wird gelegentlich auch einmal von der Ehre der Nation oder des Staates reden und fordern, daß sich ihnen das Interesse der Einzelnen beuge. Die Meisten werden in der Discussion bald die eine, bald die andere Seite der Sache hervorheben, wie es gerade ihr augenblicklicher Zweck verlangt, und bei dem Zuhörer Anerkennung finden. Die Einzelnen werden getadelt werden, wenn sie sich gar nicht um das Ganze kümmern; auf die Leiter des Ganzen wird der Tadel fallen, wenn sie den Interessen der Einzelnen nicht gebührende Rücksicht schenken.

Also: Jede der beiden oben bezeichneten Ansichten hat ihre Berechtigung, insofern sie eine positive Behauptung enthält; sie hat Unrecht, insofern sie alleinige Geltung besitzen und die andere gänzlich ausschließen will. Die Einzelnen besitzen einen Werth oder, sagen wir lieber, können einen Werth für sich besitzen, und unsere Beurtheilung des Ganzen wird zum Theil durch den individuellen Werth der Glieder bestimmt. Aber auch das Ganze besitzt seinen Werth für sich, ganz abgesehen von den Diensten, welche es den Gliedern leistet, oder kann ihn wenigstens besitzen. Eine tapfere, muthige Nation, ein Volk, in welchem Industrie, Kunst oder Wissenschaft in hoher Blüthe stehen, gewinnen als solche unseren Beifall, wenn auch ihre Angehörigen, als Einzelne betrachtet, uns mißfallen müssen. Ein ungetrübtes Wohlgefallen wird der Anblick des Ganzen freilich nur dann erregen, wenn beide, die Gesellschaft und ihre Glieder, gleichmäßig unsern Beifall auf sich ziehen. Nur in äußerst seltenen Fällen, vollständig wohl niemals, wird dieses stattfinden: tadelnde und lobende Beurtheilungen werden sich neben einander geltend machen. Sie gegen einander abzuwägen, ist nicht Sache einer allgemeinen Untersuchung: das Gewicht der einzelnen Momente geht eben verloren, wenn man es nur mit allgemeinen Begriffen zu thun hat; es macht sich nur geltend in dem Urtheil, welches mit der Betrachtung des besondern, gerade vorliegenden Falls unmittelbar verbunden ist. Wie in so vielen Fällen verhält es sich auch hier: eine und dieselbe Sache bietet verschiedene Seiten für die Beurtheilung ihres Werthes dar; ihr Werth wird durch

alle sich ergebenden Urtheile bestimmt, ohne daß an ein gegenseitiges Aufheben derselben zu denken ist. Die Werthbestimmung wird verfälscht, wenn man eine Seite allein berücksichtigt oder auch nur ungebührlich hervorhebt.

Die Richtigkeit eines Urtheils über den Werth einer Sache läßt sich nicht eigentlich beweisen; es ist dieß wenigstens nur in den Fällen möglich, in welchen der Werth kein ursprünglicher, sondern nur ein abgeleiteter ist, in welchen die Sache nicht an und für sich gut, sondern nur gut für etwas Anderes ist. In letzter Instanz beruht jede Werthbestimmung auf der Beurtheilung, welche mit unmittelbarer Gewißheit aus der Betrachtung des Gegenstandes selbst entspringt. Der Beweis für die Richtigkeit irgend einer Werthbestimmung läuft immer darauf hinaus, daß man die Momente, welche bei der Beurtheilung in Betracht kommen, hervorhebt, von einander sondert, auf sie hinweist; daß man also die Subjecte, welche von der Beurtheilung getroffen werden, klar vor Augen legt; die eigentliche Beurtheilung muß dann jeder selbst vollziehen, freilich nicht nach subjectiver Willkühr, sondern nach den in der Natur des Menschen liegenden ewigen Normen. Erleichtern kann man indessen die richtige Beurtheilung dadurch, daß man auf solche Punkte hinweist, in denen das Urtheil oder die Folgerungen aus ihm deutlicher hervorspringen. Dieses mag denn auch noch in dem vorliegenden Falle versucht werden.

Man verlangt von den Einzelnen eine vielseitige, ja allseitige Bildung, eine vielseitige, ja allseitige Ausbreitung des Interesses; man verlangt ein gewisses Gleichmaß zwischen den Entwicklungen nach den verschiedenen Seiten, nach denen eine Ausbildung durch die Natur des Menschen prädestinirt ist. Eine jede hervorragende Einseitigkeit, welche faßt nothwendig eine Verkümmern nach andern Richtungen mit sich führt, trübt das Wohlgefallen an dem Bilde, welches der Einzelne uns darbietet. Und doch verlangt man auch wieder von jedem eine gewisse Virtuosität in einer bestimmten Richtung; man tadelt den, der in Allem nur Dilettant ist und nicht in einem bestimmten Fache es zu größerer Vollkommenheit gebracht, ein bestimmtes Geschäft sich erwählt hat. Der Tadel trifft aber nicht den Einzelnen als Privatperson, sondern als Glied der Gesellschaft. Der Zweck der letztern fordert verschiedenartige Dienste; Einer kann es nicht in allen Arbeiten zu der Vollkommenheit bringen, welche das Wohl der Gesellschaft verlangt; es wäre in ihr nicht für Alle Platz, wenn jeder Alles treiben wollte. Es muß daher eine Theilung der Arbeiten eintreten; jeder muß einem bestimmten Geschäfte sich widmen. Der Ausbildung des Einzelnen sind durch die Natur der Dinge ziemlich enge Grenzen gesteckt; wollte Jeder Alles treiben, so würde das, was aus dem Menschen werden kann, nur in geringem Maße erreicht werden. So entsteht die Forderung, daß dasjenige, was Einer nicht leisten kann, von den Vielen geleistet werde; daß sie Alle, in einem Bilde zusammengefaßt, das realisiren, was nach den natürlichen Anlagen der Menschheit realisirt werden kann. So weisen die einander entgegenstehenden Forderungen, daß der Einzelne eine allseitige Bildung erlange und zugleich in einer

bestimmten Beziehung es zu einer einseitig hervorragenden Vollkommenheit bringe, auf den Werth hin, den die Gesellschaft an und für sich, abgesehen von den Diensten, welche sie den Privatpersonen leistet, besitzt oder wenigstens besitzen kann. Daß auch das Gedeihen der Gesellschaft von ihren Gliedern eine gewisse Vielseitigkeit der Empfänglichkeit und des Interesses fordert, damit das innere Band, welches sie zu einem Ganzen verbindet, nicht verloren gehe, mag hier nur angedeutet werden.

Auf demselben Boden werden sich viele, verschiedene Gesellschaften bilden, unterschieden durch die Glieder, welche sie ausmachen, und durch die ihnen eigenthümlichen gesellschaftlichen Zwecke. Für unsere Betrachtung ist es gleichgültig, ob diese oder jene Privatpersonen die Gesellschaft stiften; desto wichtiger sind für uns die Unterschiede, welche sich aus dem gesellschaftlichen Zweck ergeben. Dieser kann ein vorübergehender sein: mit seiner Erreichung, mit der Befriedigung oder dem Aufhören der Bedürfnisse, aus denen er entspringt, löst sich die Gesellschaft von selbst wieder auf. Es gibt aber auch Zwecke, die so in der Natur des Menschen begründet sind, daß sie immer fortdauern, sich immer von Neuem wieder erzeugen; es gibt bleibende Verhältnisse, die fortwährend zur Bildung bestimmter gesellschaftlicher Verbindungen drängen. So werden immer Familien entstehen; wo Menschen zusammen sind, werden unabwendbar gewisse Dienstverhältnisse, gewisse Verhältnisse der Abhängigkeit sich bilden; die Menschen gleicher Abstammung und Sprache werden zu einem Volke, zu einer Nation sich vereinigen. Und wenn die genannten Verbindungen auch noch nicht so ohne Weiteres Gesellschaften in unserm Sinne des Wortes sind, indem das gemeinsame Wollen, der gesellschaftliche Zweck ihnen abgeht, so entwickeln sich aus ihnen doch fast nothwendig Gesellschaften im eigentlichen Sinne des Wortes. Es gibt aber endlich Zwecke, denen immerfort nachgestrebt werden soll und die eben nur durch gesellschaftliche Verbindungen erreicht werden können. Unterscheiden wir von den Gesellschaften, deren Stiftung der Willkühr oder zufälligen Umständen anheim gegeben ist, die ewigen gesellschaftlichen Vereine, so sind diese theils solche, die durch eine Art von Naturnothwendigkeit immer von Neuem wieder entstehen und fortdauern, theils solche, die immerfort gestiftet und erhalten werden sollten. Soll die Forderung zur Bildung einer Gesellschaft Berechtigung haben, so muß der gesellschaftliche Zweck entweder wieder ein Mittel zur Erreichung eines andern Gutes sein, oder er muß an und für sich einen Werth besitzen und dadurch der Gesellschaft Würde verleihen. Bleiben wir bei der letzten Annahme stehen, daß die Erreichung des gesellschaftlichen Zieles selbst ein Gut sei, wodurch natürlich nicht ausgeschlossen wird, daß es auch für etwas Anderes gut sein kann.

Die Musterbilder, nach denen sich das Seiende und Geschehende richten soll, indem sie entweder unmittelbar gefallen, oder auch der Forderung, das Mißfällige wegzuschaffen, ihren Ursprung verdanken, heißen Ideen; die Ideen werden also die

Ziele derjenigen gesellschaftlichen Verbindungen angeben, welche immerfort gestiftet werden sollen. Denken wir zuerst an die bekannte Einteilung der Ideen in die des Wahren, Schönen und Guten: so wird es uns allerdings wohlgefällig sein, wenn sich Vereine bilden zur Ausbildung der Erkenntniß; aber es wird wenigstens nicht unmittelbar unser Mißfallen auf sich ziehen, wenn es unterbleibt, und noch viel weniger darf man von jedem Einzelnen verlangen, daß er sich bei der Erforschung der Wahrheit betheilige. Wenn jemand Kunstwerke schafft, so ergeht an ihn die Forderung, daß er es den aesthetischen Normen gemäß thun soll: vermag er dieß nicht, so gilt für ihn die Weisung, es ganz zu unterlassen. Aber man kann dem Menschen nicht sagen, er solle nicht wollen: so wenig der Mensch das Wollen unterlassen kann, so wenig vermag er der Censur nach Maßgabe der das Wollen betreffenden ethischen oder sittlichen Ideen zu entgehen. Sind unter den ethischen Ideen nun solche, die entweder die Stiftung einer gesellschaftlichen Verbindung voraussetzen oder doch für sie gelten, wenn die Bildung einer Gesellschaft aus andern Gründen nicht vermieden werden kann: so gibt es auch Gesellschaften, für welche der unbedingte Befehl der Stiftung gilt. Aus einem andern Gesichtspunkte — gemäß der Idee der Vollkommenheit — ergibt sich zwar auch die Forderung, daß Kunst und Wissenschaften gepflegt werden sollen, wenn es nicht anders geht, auch durch Stiftung gesellschaftlicher Vereine. Aber die Gültigkeit dieser Forderungen ergibt sich nicht unmittelbar; sie ist abgeleitet aus den ethischen Ideen und von diesen hängt es ab, welche Dringlichkeit ihnen zu kommt.

Welches sind nun die ethischen Ideen? Wenn wir sie hier nach Herbart zählen und eine von Scheibert hinzugefügte ihnen anreihen, so wollen wir damit nicht die Vollständigkeit der Reihe verbürgen; wir wollen auch nicht behaupten, daß wir der von Scheibert hinzugefügten ihre richtige Stellung gegeben haben. Ehe wir aber die Aufzählung beginnen, mag noch bemerkt werden, daß das Wort „Wollen“ hier nicht in seiner eigentlichen, engeren Bedeutung zu nehmen ist. Alles, was im Menschen nur überhaupt den Charakter des Strebens an sich trägt, alles Wünschen, Fürchten, Hoffen, Begehren u. s. w. unterliegt der sittlichen Censur; da diese aber vorzugeweise das aus einem Entschlusse hervorgehende Wollen trifft, welches die Person als das ihre, gleichsam als den Ausdruck ihrer Persönlichkeit anerkennt, so mag der Name „Wollen“ der passendste sein, um alle jene psychischen Vorgänge, wenn es sich um deren sittliche Beurtheilung handelt, mit einem gemeinsamen Worte zu bezeichnen.

Die sittlichen Ideen äußern sich am Auffallendsten in der Form eines Befehls, in dem Begriffe der Pflicht. Das Sittengesetz kann aber nicht dasjenige sein, in welchem die sittlichen Ideen ihren letzten Ursprung finden. Denn jeder Befehl, jedes Gesetz in dem Sinne, wie es hier genommen werden muß, ist wieder nur ein Wollen, welches sich einem andern gegenüberstellt mit der Forderung.

daß sich dieses nach ihm richte. In seiner größern Stärke kann aber das gefühlliche Wollen gewiß nicht die Berechtigung zu seiner größern Gültigkeit finden: zu oft ist es das schwächere; es macht auch dann noch Anspruch auf Gültigkeit, wenn es im Kampfe mit dem unsittlichen Wollen unterliegt. Das in dem Befehle liegende Wollen muß schon vorher als das Bessere anerkannt sein; die Beurtheilung des Willens, nach welcher das eine als ein würdiges, das andere als ein unwürdiges erkannt wird, muß vorhergegangen sein, ehe von einem Sittengesetz die Rede sein kann. Erst wenn der Werth des Willens feststeht, kann man eine Rangordnung feststellen, nach welcher das eine Wollen an das andere gebunden ist; erst dann kann man von einer Norm sprechen, nach welcher das Wollen sich richten soll.

Woher kann aber das Wollen seinen Werth empfangen? Zuerst durch seinen Gegenstand, durch dasjenige, was in ihm erstrebt wird. Hier ist nur vor einem Irrthum zu warnen: Alles, was den Gegenstand eines Strebens bildet, ist für den Strebenden ein Gut, besitzt für ihn einen Werth; es wäre aber offenbar verkehrt, hieraus einen Rückschluß zu machen auf den Werth des darauf gerichteten Strebens. Derlei Güter besitzen keinen Werth, der für Alle gilt, sondern sind nur für den werthvoll, der sein Bestreben auf sie gerichtet hat; sie besitzen keinen bleibenden Werth, sondern dieser dauert nur so lange, wie das auf sie gerichtete Streben dauert. Ein Jeder weiß auch, wie oft etwas Verwerfliches mit aller Macht erstrebt wird; wie oft die Reue sich einstellt nach der Befriedigung der Begierde. Soll der Gegenstand dem auf ihn gerichteten Willen Werth und Würde verleihen, so muß sein Werth schon an und für sich feststehen: er muß das Ergebniß einer vom Begehren unabhängigen, einer willentlosen und unwillkürlichen Schätzung sein. Sehen wir uns nach den Gegenständen um, welche unabhängig von dem auf sie gerichteten Begehren das Gefallen auf sich ziehen, ein Vorziehen oder auch Verwerfen bedingen, so bietet sich auf der einen Seite das Angenehme oder Unangenehme, auf der andern Seite das Reizende unsern Blicken dar.

Wer wird dem Angenehmen allen Werth absprechen, wer aber wird ihm einen hohen und bleibenden Werth zuerkennen wollen? Wer wird von dem Andern in Ernst und mit Bedacht verlangen, daß er gerade das Gleiche für angenehm und unangenehm halte wie er selbst? Das Angenehme zeigt sich an den unmittelbaren sinnlichen Eindruck, an die unmittelbare Auffassung gebunden; in der Erinnerung wissen wir wohl noch, daß dieser oder jener Eindruck angenehm war, wir empfinden aber das Angenehme in ihm eigentlich nicht mehr. Das Angenehme zeigt sich als leichtes Spiel, wohl geeignet, das Leben zu erheitern, aber nicht geeignet den Gegenstand einer dauernden, ernstlichen und würdigen Beschäftigung auszumachen. Den Sitz oder wenigstens den Ursprung der angenehmen und unangenehmen Empfindungen suchen wir auch nicht in dem, was wir zu unserm Ich in engem Sinne rechnen, in unsrer Seele, sondern in den leiblichen Systemen.

Bessen Leben regiert wird durch das Streben nach dem Angenehmen und die Scheu vor dem Unangenehmen, der unterwirft das Höhere dem Niederen —, den Geist dem Leibe —, das Bleibende dem schnell Vorübergehenden.

Auf eine ähnliche Weise verhält es sich mit dem Reizenden. Mit dem Eintritt neuer Vorstellungen in unser Bewußtsein wird in diesem eine Bewegung hervorgerufen, die von mannigfachen Gefühlen der Lust und Unlust begleitet sein kann. Hört aber jene Bewegung auf, tritt an ihre Stelle wieder ein ruhiges Gleichgewicht, so verschwinden auch die sie begleitenden Gefühle; es bleibt höchstens wieder nur die Erinnerung, daß man durch diese oder jene Eindrücke so oder anders affectirt worden ist. Bei dem Reizenden läßt sich ein bestimmter Gegenstand angeben, welcher reizt; es läßt sich dieser in festen und bestimmten Begriffen auffassen; die objective Beschaffenheit dessen, was den Eindruck auf unser Gemüth macht, läßt sich genau unterscheiden von dem Eindruck selbst. Aber dieser letztere offenbart sich nur zu sehr als eine subjective Zugabe des Auffassenden; es zeigt sich durchaus abhängig von der Gemüthslage desselben: was den Einen rührt, läßt den Andern kalt, und im Laufe der Zeit verändern sich mit meiner Gemüthsverfassung die Gegenstände, welche mich in Aufregung versetzen. Das Reizende mag also auch einen Werth besitzen, aber dieser ist ebenfalls durchaus subjectiv und vorübergehend.

Soll irgend ein Gegenstand einen bleibenden und objectiven Werth besitzen, so muß er sich zuerst rein als solcher, abgesehn von jedem Gefallen oder Mißfallen, auffassen lassen, damit man bestimmt dasjenige angeben könne, was einen Werth besitzen soll. Auf der andern Seite muß das Vorziehen oder Berwerfen des Gegenstandes sich mit solcher Nothwendigkeit an die Auffassung desselben gebunden zeigen, daß es an gar keine subjectiven Voraussetzungen geknüpft ist als an die, welche die richtige, vollständige, gleichmäßige, reine und ungetrübte Auffassung des Gegenstandes verlangt. Wer befugt sein will, Lob oder Tadel über einen Gegenstand auszusprechen, der muß im Stande sein, ihn überhaupt sich vorzustellen. Das Bild, welches er sich von ihm entwirft, muß das Aufzufassende in allen für die Beurtheilung in Betracht kommenden Zügen getreu wiedergeben; nicht den einen über die Gebühr hervorheben, den andern schwächen oder gar ganz auslassen. Der Beurtheilende muß im Stande sein, das Bild in seiner Gesamtheit festzuhalten, nicht den einen Theil über den andern vergessen. Er darf nicht in Anspruch genommen werden von andern Interessen; sein Urtheil darf nicht getrübt werden durch Begierden, durch vorübergehende Gefühle, durch alles das, was, wie wir oben gesehen haben, nur einen subjectiven vorübergehenden Werth des Gegenstandes begründen könnte; er muß von allem diesen frei sein oder wenigstens von ihm abstrahiren können. Kennen wir die unter den gemachten Voraussetzungen sich aus dem unmittelbar an die Auffassung des Gegenstandes gebundenen Gefallen oder Mißfallen ergebende Beurtheilung die aesthetische Beurtheilung desselben,

so ist es klar, daß sie zwar ein vorstellendes Subject überhaupt voraussetzt, daß sie aber unabhängig ist oder uns wenigstens unabhängig erscheint von jeder besondern Beschaffenheit desselben; daß sie also wohl auf den Namen einer objectiven Werthschätzung des Gegenstandes Anspruch machen kann.

Wir wollen hier den Widerspruch nicht auflösen suchen, der darin liegt, daß der Gegenstand der aesthetischen Beurtheilung sich einmal rein theoretisch, d. h. unabhängig von jedem Beifall oder Mißfallen, von jedem Vorziehen oder Verwerfen müsse auffassen lassen, daß sich aber auf der andern Seite die Beurtheilung des Gegenstandes mit Nothwendigkeit aus seiner Vorstellung ergebe; es ist in dieser Beziehung nur nöthig, vorläufig auf das Schöne und Häßliche hinzuweisen, was sich ohne Frage in der Wirklichkeit vorfindet. Die Töne, welche consoniren oder dissoniren, die Linien oder Flächen, welche eine schöne Gestalt bilden, die Gesinnungen und Handlungen, welche der Dichter in seinem Kunstwerke uns vorführt, können wir einzeln uns vorstellen, ohne daß auch nur eine Spur des Beifalls oder Mißfallens sich in uns regt; in der Verbindung, in welcher sie sich befinden, rufen sie aber unvermeidlich unser aesthetisches Urtheil hervor. Es mag aber noch bemerkt werden, daß eine richtige aesthetische Beurtheilung so ganz leicht nicht sein kann. Zu den Schwierigkeiten des Verständnisses und der theoretischen Auffassung, auf welche schon oben hingewiesen ist, kommt noch der Umstand, daß ein und derselbe Gegenstand oft sehr verschiedenen Beurtheilungen unterliegt, die sich nicht aufheben, wohl aber sich gegenseitig trüben und verwirren. So ist es denn kein Wunder, daß wir über Gegenstände des Geschmacks nur zu häufig Streit sich erheben sehen; aber vorzugsweise nur über die zusammengesetzten, bei denen verschiedene, ja entgegengesetzte Urtheile zusammentreffen, und die richtige und genügende theoretische Auffassung bedeutende Schwierigkeiten darbietet; über die Sätze des Generalbasses ist dagegen wohl noch niemals Streit entstanden, niemand, der musikalisches Gehör hat, findet eine falsche Quinte schön. Zu dem Schönen rechnen wir übrigens, wie sich später noch ergeben wird, das Gute als eine besondere Art; ja das Wahre liegt auch nicht gar zu weit von ihm ab: die Wahrheit besteht in der durchgängigen Uebereinstimmung unserer Erkenntnisse mit einander, und diese ruft ein ähnliches Wohlgefallen in uns hervor wie die Auffassung eines schönen Gegenstandes.

Gibt es aber nicht einen Beifall oder ein Mißfallen, welche unmittelbar das Wollen selbst treffen, ganz abgesehen von dem Gegenstande, auf welchen es gerichtet ist? Hieraus würde sich ein eigenthümlicher Werth oder eine eigenthümliche Würde des Wollens ergeben; wir würden hierin den Ursprung der ethischen Ideen — der Musterbilder, nach denen das Wollen sich richten soll — im eigentlichen Sinne des Wortes zu suchen haben. Sehen wir zu, wie es sich hiemit verhält.

Ein einzelnes Wollen, wenn wir ganz von seinem Gegenstande absehen, ist

offenbar etwas durchaus Gleichgültiges. Soll es unsern Beifall oder unser Mißfallen auf sich ziehen, ein Vorziehen oder Verwerfen hervorrufen, so muß etwas Andres zu ihm hinzukommen. Dieses Andre muß aber an und für sich auch etwas Gleichgültiges sein, denn sonst würde dieses und nicht das Wollen die Beurtheilung hervorrufen, den Werth oder Unwerth besitzen. Weder das Eine noch das Andre allein darf also von der Beurtheilung getroffen werden, sondern nur das Verhältniß zwischen beiden. Wir werden also die Verhältnisse, in denen das Wollen stehen kann, mustern müssen, um die Subjecte für die ethische Beurtheilung aufzufinden, um die Musterbilder für das Wollen aufstellen zu können. Ganz ungleichartig werden die beiden Glieder des zu beurtheilenden Verhältnisses nicht sein dürfen, denn dann würde offenbar von einem Verhältnisse gar keine Rede sein können: irgend einen Beziehungspunct zwischen ihnen muß es geben, wenn sie nicht zusammenhangslos auseinander fallen sollen.

Denken wir uns zuerst zwei Willen ganz im Allgemeinen; sehen wir nicht allein von ihren Gegenständen ab, sondern auch davon, ob sie derselben oder verschiedenen Personen angehören, von Allem, was sich aus dem Zusammentreffen der beiden Willen etwa ergeben könnte. Es wird noch immer etwas übrig bleiben, wonach sie mit einander verglichen werden, wodurch sie in ein Verhältniß treten können, nämlich die gleiche oder ungleiche Stärke. Das schwächere Wollen wird neben dem stärkern mißfallen; es wird an das erstere die Forderung ergehen, dem letztern gleich zu werden. Es ist nicht einmal nöthig, daß dem schwächern Wollen das stärkere in Wirklichkeit gegenüber tritt; der bloße Gedanke an eine mögliche, größere Stärke des Wollens ist schon hinreichend, um die Forderung des Anwachsens geltend zu machen. Wir gelangen so zu der Idee der Vollkommenheit, nach welcher das stärkere Wollen neben dem schwächern gefällt, nach welcher von dem schwächern verlangt wird, daß es zum vollen Maße des — gedachten oder wirklichen — stärkern anwachse.

Das stärkere Wollen gefällt neben dem schwächern. Dabei wird vorausgesetzt, daß beide übrigens gleichgültig sind oder daß doch von Allem, was sonst etwa eine Beurtheilung derselben hervorrufen könnte, abstrahirt werde. Ist aber das stärkere Wollen in andrer Beziehung ein mißfälliges, so wächst das Mißfallen mit seiner Stärke, wird gleichsam mit ihr multiplicirt. Es ist dieß eins von den vielen Beispielen, daß ein und dasselbe Wollen in verschiedenen Beziehungen verschiedenen Beurtheilungen unterliegt, die sich nicht gegenseitig aufheben, aber wohl einander stören. Ein Richard der Dritte erregt durch die Kraft seines bösen Willens unsre Bewunderung, durch die Beschaffenheit desselben unsern Abscheu.

Richten wir unsern Blick auf die Masse der Willensregungen in einer Person, so gefällt an den einzelnen Regungen ihre Energie, an ihrer Summe die Vielheit und Mannigfaltigkeit, an ihrem System das Zusammenwirken. „Der große Mensch ist dreifach groß; seine Kraft hat Stärke, Reichthum, Gesundheit. Bei dem

Kinder-Großen ist der Sitz der Schwäche theils in der Mattigkeit, theils in der Beschränktheit, theils in der Zerstreuung oder im Widerstreit der Kräfte."

Der Leser wird vielleicht den Kopf schütteln, daß die Idee der Vollkommenheit, in welcher man alles Gute und Schöne zusammenzupressen gewohnt ist, hier auf ein armseliges, lediglich quantitatives Verhältniß zurückgeführt ist. Aber die unbestimmten, schwankenden Begriffe des gemeinen Lebens können wir hier nicht gebrauchen und der der Vollkommenheit verliert sogleich alle Bestimmtheit, wenn man den Boden der quantitativen Verhältnisse verläßt und die Qualität des Wollens mit berücksichtigt. Und so gar arm ist der Begriff der Vollkommenheit, wenn er auf die hier gezogenen engeren Grenzen beschränkt wird, am Ende auch nicht: wer die Bedingungen überlegt, unter denen ein starker, reicher und gesunder Wille im Menschen allein wirklich werden kann, der wird finden, daß die Wurzeln desselben in alle Gebiete des geistigen Lebens sich hinein erstrecken.

Für die Idee der Vollkommenheit kommen die Personen, deren Willensregungen mit einander verglichen werden, weiter gar nicht in Betracht; wenn wir das Wollen der einen Person mit dem einer andern in Beziehung bringen, so werden sich neue Ideen ergeben. Der eine Wollende besitzt eine Vorstellung von dem Wollen des andern, und diese, gleichviel ob sie richtig oder unrichtig sei, vermag ein Motiv abzugeben für die Bestimmung seines eigenen Willens. Der eigne Wille kann durch die Vorstellung des fremden Wollens bestimmt werden, sich der Befriedigung des letztern zu widmen, ihn zu unterstützen; oder etwas allgemeiner: er kann durch die Vorstellung von dem Wohl und Wehe des Andern bestimmt werden, das erste zu fördern, das letztere zu vermindern. Er kann aber auch bestimmt werden, dem Wollen des Andern feindlich entgegenzutreten, ihm ein Leid zuzufügen, sein Glück zu stören. Es ist keine Frage, daß das erste Verhältniß gefalle, das zweite nicht. Wir gelangen so zu der zweiten der praktischen Ideen, zu der des Wohlwollens oder der Güte.

Das Wohlwollen, die absichtliche Unterstützung des fremden Willens, gefällt ganz abgesehen von dem Werth oder Unwerth des fremden Wollens, ganz abgesehen davon, ob es zum Erfolge führt oder nicht. Wer dem schlechten Wollen seines Nebenmenschen Unterstützung zuwendet, der mag in andrer Beziehung Tadel verdienen; insofern aber seine Handlungsweise rein aus Wohlwollen hervorgeht, insofern erregt sie unsern Beifall. Wer den Willen des Andern mißkennt, wer dem Andern aus guter Absicht schadet, dessen Ungeschicklichkeit wird uns mißfallen; aber die wohlwollende Gesinnung, welche ihn zum Handeln angetrieben hat, wird ihren Werth behalten. Etwas Schöneres als das reine Wohlwollen, wenn es wirklich in einem guten Willen, nicht bloß in einem guten Herzen besteht, kann es nicht geben, und das Christenthum hat recht, wenn es dieser Idee unter dem Namen der Liebe den ersten Platz einräumt. Nur darf das, was den ersten Platz verdient, den Platz nicht allein einnehmen wollen, und das Wohl-

wollen mag sich hüten, daß es nicht durch Verletzung andrer Ideen das Mißfallen auf sich ziehe.

Das Wohlwollen gründet sich auf ein Verhältniß zwischen dem eignen Wollen und dem gedachten fremden. Aber dem Wollen der eignen Person tritt auch das wirkliche der andern gegenüber. So lange beide eingeschlossen sind innerhalb der sie begenden Personen, stehen sie in keinem Verhältniß zu einander; aber sie werden hervorbrechen in die Außenwelt, und da kann es sich ereignen, daß sie in einem und demselben Punct zusammentreffen. Wollen beide Personen über eine und dieselbe Sache auf entgegengesetzte Weise disponiren, so streiten sie, und unausbleiblich erfolgt das aesthetische Urtheil: der Streit mißfällt. Die Kraft und Geschicklichkeit der streitenden Personen, das Gute, was zufällig aus dem Streite, z. B. durch die Anspannung der Kräfte, welche er veranlaßt, sich entwickelt, mag unsern Beifall auf sich ziehen; aber dadurch wird das Mißfallen am Streite nicht aufgehoben. Aus ihm entspringt die Forderung: der Streit soll vermieden werden, in welcher die Idee des Rechts ihren Ursprung nimmt.

Der Streit kann aber nur vermieden werden, wenn jeder der beiden Personen der Kreis bestimmt ist, auf welchen sie ihre Wirkungen einzuschränken hat. In einzelnen Fällen erlauben und fordern es die Umstände, die Rechtsverhältnisse erst neu zu schaffen; dann ist nur darauf zu sehen, daß nicht in den neugeschaffenen Rechtsgrenzen selbst die Veranlassung liege, sie zu durchbrechen und so den Streit herbeizuführen. In der Regel wachsen wir aber in einmal vorhandene Rechtsverhältnisse hinein. Im Namen des Rechts ergeht dann an den Benachtheiligten die Forderung, die einmal vorhandenen Rechtsgrenzen zu respectiren, damit er nicht die Schuld des Streites auf sich lade. Aber in dem Verpflichteten werden sich immer sogenannte natürliche Bedürfnisse regen, welche ihn anreizen, die ihm gesetzten Schranken zu durchbrechen. Da vergesse man denn nicht, daß auch dem Berechtigten im Namen des Rechts der Zuruf ertönt, sich der ihm gewährten Vortheile mit Maß zu bedienen, ja sie freiwillig aufzugeben. Denn wenn er durch seine Härte veranlaßt, daß die gegen die einmal bestehenden Rechtsgrenzen sich regenden natürlichen Triebe alles Maß übersteigen und sie endlich durchbrechen: so fällt auf ihn der größere Theil der Schuld an dem ausbrechenden Streite, wenn dieser auch von der andern Seite begonnen wird. Ihn trifft ein Tadel im Namen des Rechts, ganz abgesehen von dem, was sich etwa von Seiten der übrigen Ideen gegen ihn geltend machen ließe.

Die Idee des Rechts verdankt ihren Ursprung dem Zusammentreffen zweier Willen in einem gemeinschaftlichen Punct, über welchen sie auf einander widerstreitende Weise zu disponiren streben. Der Streit erregt unsern Tadel, wenn es auch nicht in der Absicht der streitenden Person liegt, die andere zu verletzen. Es kann aber auch in der Absicht des Einen liegen, den Andern in seinen Be-

strebungen zu fördern oder zu hemmen. Blicke es allein bei der Absicht, so würden wir das dieser zu Grunde liegende Wohlwollen loben, das Mißwollen tadeln müssen; kommt es aber zur That, geschieht der Eingriff in die Bestrebungen des andern wirklich: so entstehen neue Verhältnisse, welche der ethischen Beurtheilung unterliegen.

Der Eine verursache absichtlich dem Andern ein Wohl oder Wehe. Daß das letztere mißfällt, ist klar genug; aber das Mißfallen an dem erstern verflecht sich hinter dem Beifall, welchen das zu Grunde liegende Wohlwollen hervorrufft. In beiden Fällen zeigt sich aber das Mißfallen an dem Eingriff in den Willen oder überhaupt in den Zustand des Andern deutlicher in seinen Folgen: es entspringt die Forderung, daß die That vergolten werde: die Wohlthat durch Wohl, die Wehethat durch Wehe. Die unvergoltene That mißfällt, erst durch die Vergeltung wird das Mißfallen an ihr wieder aufgehoben. Dem Mißfallen an der unvergoltene That verdankt die Idee der Billigkeit ihren Ursprung.

Die Billigkeit verlangt, daß eine jede Wohl- oder Wehethat vergolten werde. Es wird dabei vorausgesetzt, daß die That aus einer Absicht entspringe; denn sonst fehle der Thäter, welchem vergolten werden kann, die That wäre sonst einem zufälligen Ereigniß gleich zu achten. Es muß aber auch wirklich zur That gekommen sein, es sei denn, daß in dem bloßen Wollen schon eine That verborgen läge. Kommt es nicht zur That, so mag die gute Absicht als Wohlwollen gefallen, die böse mag als Mißwollen verwerflich erscheinen; aber die Billigkeit hat nichts darein zu reden, für Belohnung oder Strafe ist noch kein Platz. Gegenstand des Wohlwollens zu sein, erregt aber ein Wohlgefühl; das Wohlwollen wird allein dadurch, daß es als solches erkannt wird, schon zur That; es verlangt zur Belohnung, zum Danke wieder Wohlwollen, zunächst und am Unmittelbarsten natürlich von demjenigen, welchem es erzeigt wird. Ist es aber erlaubt, Mißwollen durch Mißwollen zu erwidern? Oder überhaupt Böses mit Bösem? Wir werden Anstand nehmen müssen, diese Frage zu bejahen; sie weist uns auf einen Umstand hin, den wir erst näher zu betrachten haben.

Die Billigkeit verlangt, daß die absichtliche That vergolten werde; damit ist aber noch nicht gesagt, **wer** sie vergelten soll. Für die Vergeltung der Wohlthat entsteht hierdurch freilich keine Schwierigkeit: sie mag vergelten, wer bei der Hand ist. Erwirbt er sich dadurch ein Verdienst, was wieder vergolten werden muß, so ist es um so besser. Anders ist es aber mit der Vergeltung der Uebelthat: begeht der Strafende nicht selbst eine solche, welche wieder die Nemesis auf sich herabrufft? Und wenn auch das nicht, wenn dadurch, das die Strafe Strafe ist, eine fernere Vergeltung ausgeschlossen würde: frevelt man nicht gegen die Idee des Wohlwollens, wenn man dem Uebelthäter wieder ein Leid zufügt?

Ganz gewiß, der Uebelthäter verdient seine Strafe, und wenn sie ihn ohne unser Zutun erreicht, so werden wir trotz alles Mitleids eine gewisse Befriedigung

fühlen, daß nun der Billigkeit genügt ist. Soll aber der Strafende vollkommen gerechtfertigt erscheinen, so muß auf irgend eine Weise das mit der Strafe verbundene Wehe aufgehoben oder gar in ein Wohl verwandelt werden. Am Vollkommensten geschieht dieß, wenn durch die Strafe zugleich die Besserung des Bestraften beabsichtigt wird, das Wehe wird ihm ja dann seines eigenen Besten wegen zugefügt: sollen durch die Strafe z. B. die Andern gegen eine Wiederholung der Uebelthat sicher gestellt werden, so wird beabsichtigt, durch das dem Einen zugefügte Uebel das Wohl der Andern in höherm Maße zu befördern. Die Uebelthat begründet die Möglichkeit, gestraft zu werden, durch ihre Größe wird die Gränze bestimmt, welche die Strafe keinesfalls überschreiten darf; soll aber den Strafenden nicht trotz der Verschuldung des Uebelthäters doch ein Tadel betreffen, so muß er durch andere sittliche Motive bestimmt werden, dem zu Bestraftenden ein Wehe zuzufügen. Würde ohne andere Motive dem Verbrecher ein Leid zugefügt, so könnte dieser freilich sich nicht beklagen, denn er hat seine Strafe verdient, aber die Idee des Wohlwollens könnte sich beklagen, daß ihr nicht genugsame Rücksicht geschenkt wäre.

Bei der Idee der Billigkeit ist noch ein anderer Umstand nicht außer Acht zu lassen. Bei dem Worte That denkt man zunächst an ein eigentliches, actives Thun; aber auch noch auf eine andere Weise kann einer andern Person ein Wohl oder Wehe zugefügt werden: durch die Vernachlässigung der ihr gebührenden Sorge, durch das Abbrechen der ihr bis dahin gewidmeten Thätigkeit. Der dem Andern durch unbehutsames Handeln zugefügte Schaden zieht der Billigkeit gemäß eine Strafe nach sich, die freilich ihrer Größe nach nicht dem zugefügten Schaden entspricht, sondern deren Maß bedingt wird durch das Nachlassen in der dem Andern schuldigen Aufmerksamkeit. Durch das eben Berührte wird die Sphäre vergrößert, in welcher die Idee der Billigkeit Anwendung findet; die Möglichkeit, gestraft zu werden, wird dadurch weiter ausgedehnt; sie kann durch willkürliche Maßregeln soweit ausgedehnt werden als es andere Motive verlangen.

Bis jetzt waren beide Glieder des zu beurtheilenden Verhältnisses Willen; beim Wohlwollen und bei der Billigkeit mag es indessen schon zweifelhaft erscheinen, ob das, was mit dem Willen in Verhältniß treten muß, nicht etwas Anderes sein kann als wieder ein Willen: nämlich überhaupt das Wohl und Wehe einer andern Person, ganz abgesehen davon, ob diese von ihr selbst auch begehrt oder vermieden werden. Jedenfalls mag aber das andere Glied des Verhältnisses auch etwas Anderes sein können als wieder ein Willen, wenn es nur mit diesem in einer nähern Beziehung steht. Das Willen weist unmittelbar hin auf das Vollbringen. Ob es aber zum Vollbringen kommen kann, das hängt nicht allein ab vom Willen, auch nicht allein von der Geschicklichkeit, mit welcher die wollende Person ihren Willen zur Ausführung zu bringen vermag; sondern auch von der ganzen Lage der Dinge, von der Gesamtheit der Verhältnisse, in welche wir verwickelt sind und welche wir keineswegs rein willkürlich zu ändern vermögen.

Durch den Weltlauf werden unserm Wollen Schranken gesteckt, welche oft eng genug sind; es kann uns auch nicht entgehen, daß er tief genug in unser Inneres eingreift, um ein Wollen hervorzurufen, welches uns selbst mißfallen muß. Das Wollen ist sowohl hinsichtlich seiner Folgen als auch seiner Quellen dem Zwange unterworfen; und es ist keine Frage, daß dieser Zwang mißfällt: daß er um so mehr mißfällt, je mehr das Wollen, was er unterdrückt, uns wohlgefällig, das, was er hervorruft, uns mißällig ist.

Das Mißfallen an dem Widerstreit zwischen unserm Willen und dem ihm durch die Verhältnisse auferlegten Zwang kann nur vermieden werden, wenn wir uns ein für alle Mal entschließen, unser Wollen dem in dem Weltlauf ausgedrückten unterzuordnen. Es ist dieß aber nur dann möglich, wenn wir den letztern nicht allein als den mächtignern, sondern auch als den bessern anerkennen; sonst würden wir durch jene Nachgiebigkeit den Tadel im Namen der übrigen Ideen wieder hervorrufen. Diese auf Achtung begründete, vertrauensvolle Hingabe an den in dem Weltlauf ausgedrückten Willen ist es, welche wir mit dem Namen Frömmigkeit belegen.

Dem wirklichen Wollen stehen die Ideen gegenüber, die Bilder dessen, was gewollt werden soll. Einsicht und Wille können mit einander übereinstimmen, sie können einander widerstreiten; das erste gefällt, das zweite ruft unser Mißfallen hervor. Im Falle des Widerstreits soll die Harmonie zwischen Einsicht und Wollen hergestellt werden; die Einsicht kann sich nicht ändern, denn sie ist bestimmt — nehmen wir an — durch die ewigen und unveränderlichen Ideen; folglich muß der Wille sich nach der Einsicht richten, dieß wird verlangt im Namen der Idee der innern Freiheit.

Daß zwischen Einsicht und Wollen wirklich ein Verhältniß stattfindet, welches einer eigenthümlichen Beurtheilung unterliegt, bedarf vielleicht noch einer nähern Nachweisung, der dieser letzten Idee ertheilte Name einer Rechtfertigung. Das Uebelwollen mißfällt; es mißfällt selbst dann, wenn der Uebelwollende auch nicht im Entferntesten daran denkt, daß ihn ein Tadel treffen könnte. Unser Urtheil erfährt aber eine ganz eigenthümliche Schärfung, wenn wir wissen, daß der Uebelwollende das Schändliche seiner Sinnesweise einsieht und trotz dem bei derselben beharrt: zu dem Mißfälligen des Wollens selbst kommt das in seinem Verhältniß zur Einsicht liegende noch hinzu. Wir werden den loben, der instinctmäßig das Rechte trifft; aber ein höheres Lob wird ihm zu Theil werden, wenn er zugleich weiß, daß er es getroffen hat; es wird einen eigenthümlichen Werth der Person bedingen, wenn sie den Entschluß gefaßt hat, jeden ihrer Willensacte der Censur der Ideen zu unterwerfen, und nun diesem Entschlusse auch wirklich nachlebt.

Wer in der Freiheit nichts sieht, als die Erlaubniß, jeder augenblicklichen Regung zu folgen, der hat gewiß nur einen ganz rohen, ja ganz falschen Begriff von ihr. Wer sich jeder Regung hingibt, der ist ein Slave der wechselnden Ver-

hältnisse; wer frei sein will, der muß wissen, was er will; er muß einen festen Plan verfolgen und darf den wechselnden Anregungen nur so weit sich hingeben als es dieser erlaubt. Zur Freiheit gehört vor allen Dingen ein fester Kern des geistigen Wesens, der sich gleich bleibt, wie sich auch die Verhältnisse ändern. Freiheit in diesem Sinne wird dem Menschen nicht angeboren, sie ist vielmehr ein Product der Bildung; sie ist aber auch nicht einmal immer etwas Gutes, denn das feste Bestimmende im Menschen kann auch etwas Tadelnswerthes sein. Die sittlichen Ideen sind nun vorzugsweise geeignet, einen bleibenden Kern im Menschen auszumachen, denn sie selbst sind bleibend und unveränderlich; sie sind auch das absolut Gute, was das Innere des Menschen bestimmen soll; und so mag es erlaubt sein, die Idee, welche vorschreibt, daß das Wollen der auf die Ideen sich gründenden Einsicht entspreche, mit dem Namen der innern Freiheit zu belegen.

Durch die Betrachtung der Verhältnisse, in denen das Wollen stehen kann, haben wir folgende ethische Ideen erhalten: die der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit, der Frömmigkeit und der inneren Freiheit. Wer diese Ideen durchmustert und die oben aufgeführten Begriffsbestimmungen derselben oberflächlich betrachtet, der wird vielleicht zweifeln, ob sie zur allseitigen Beurtheilung des menschlichen Wollens genügen; er wird selbst dann noch daran zweifeln, wenn er bedenkt, daß dem Wollen auch durch seinen Gegenstand noch ein Werth ertheilt werden könne, daß der auf die Production des Schönen und Guten gerichtete kein gleichgültiger sein kann. Er urtheile indessen nicht zu voreilig: er versuche vielmehr, ob in einzelnen concreten Fällen das Urtheil über den Willen nicht doch auf jene Ideen sich zurückführen lasse, und er wird vielleicht finden, daß ihre Sphäre sich weiter erstreckt als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Wir müssen es uns versagen, hier in ein weiteres Detail einzugehen; wir wenden uns vielmehr wieder zur Betrachtung der Gesellschaft und versuchen mit Hülfe der bis jetzt aufgestellten ursprünglichen Ideen für diese gewisse Musterbegriffe zu erhalten, welche wir dann mit dem Namen der gesellschaftlichen Ideen bezeichnen können.

Entwickelt sich ein Verkehr zwischen einer größern Zahl von Personen, welche über die Gegenstände, die der gemeinsame Boden ihnen darbietet, je nach ihren verschiedenen Zwecken zu disponiren suchen, so ist es kaum möglich, daß nicht Streit unter ihnen entstehe. Aber der Streit soll vermieden, der entstandene Streit soll so bald als möglich wieder geschlichtet werden. Im Namen des Rechts ergeht an die Einzelnen die Forderung, dem Streite durch Nachgeben auszuweichen; an sie alle dagegen die, Einrichtungen zu treffen, durch welche dem Streite nach Möglichkeit vorgebeugt wird. Die einzelnen Personen sollen eine Rechtsgesellschaft stiften; jeder Einzelne soll die einmal gesteckten Rechtsgrenzen respectiren, er soll sich den von Seiten der Rechtsgesellschaft getroffenen Maßregeln zur Erhaltung oder Wiederherstellung des Friedens unterwerfen, wenn er nicht durch die Verletzung der Idee des Rechts den Tadel auf sich herabrufen will.

Es ist bekannt, welche Maßregeln man getroffen hat, um die Aufrechterhaltung des Friedens einigermaßen sicher zu stellen. Eine jede Sache läßt sich auf sehr verschiedene Arten benutzen: man würde nie zu Ende kommen, wenn man über jede einzelne Benutzungsweise ein besonderes Abkommen treffen wollte. Man hat daher die Sachen selbst den einzelnen Personen zugewiesen, welche sie nun auf jede beliebige Weise benutzen können, und zwar nicht allein sie selbst, sondern auch das was aus ihnen entspringt: mit dem Baume die Frucht, mit dem Boden das was auf ihm wächst; mit dem Capitale den Zins. Man hat Eigenthumsrechte gestiftet, oder vielmehr es haben im Laufe der Zeiten sich Eigenthumsverhältnisse gebildet; und die einmal vorhandenen sollen respectirt werden, damit nicht der Streit an allen Orten und Enden entbrenne.

Man würde sehr irren, wenn man das Eigenthumsrecht allein auf den materiellen Besitz beschränken wollte; es gibt ideelle Güter, welche mehr als irgend etwas Anderes darauf Anspruch machen können, vermöge eines natürlichen, angebornen Rechtes besessen zu werden. Das Bild, was sich Andere von mir entwerfen, die Meinung, welche sie von mir hegen, mein guter Name, mein Ruf gehören zu mir, denn wie sollte ich es anfangen, ihnen zu entsagen? Wer jenes Bild absichtlich verfälscht, wer meinen guten Ruf angreift, der beginnt den Streit, denn von mir hängt es nicht ab, ihn zu vermeiden. Was ich geschaffen habe, das steht in soweit als es das Gepräge meines Geistes an sich trägt, mit mir in einem natürlichen Zusammenhang, und denjenigen, welcher diesen nicht achtet, trifft gewiß ein stärkerer Tadel, als wenn er sich nur einer mir ursprünglich fremden Sache bemächtigt. Wer lügt, der fehlt schon in sofern als er das Recht verletzt; denn er bietet dem Andern Etwas als Wahrheit an, was doch keine Wahrheit ist, stiftet also ein Rechtsverhältniß und verletzt es im selben Augenblicke.

Alle einmal bestehenden Rechtsverhältnisse verdienen Achtung; aber keineswegs sind alle gleich gut. Die bestehenden Rechtsverhältnisse können in sehr verschiedenem Grade den durch die übrigen Ideen bestimmten Bestrebungen förderlich oder hinderlich sein und können dadurch einen sehr verschiedenen Werth bekommen; aber auch den Forderungen des Rechts wird durch alle nicht in gleichem Maße genügt, der Streit wird nicht durch alle mit gleicher Sicherheit vermieden werden. In letzterer Beziehung muß zuerst verlangt werden, daß die Rechtsverhältnisse möglichst einfach und klar sind, damit nicht aus Unwissenheit die durch sie gesteckten Schranken überschritten werden. Es darf ferner nicht vergessen werden, daß es immer sog. natürliche Bestrebungen geben wird, welche den Einzelnen antreiben, die im Namen des Rechts ihm gesetzten Grenzen zu durchbrechen. Solche durch die menschlichen Bedürfnisse oder durch andere Ideen hervorgerufenen Triebe müssen geschont werden, wenn sie nicht am Ende in einem Grade anwachsen sollen, der die Achtung des bestehenden Rechtes unmöglich macht. In letzterer Beziehung möchte namentlich darauf hinzuweisen sein, daß irgend ein Recht dann unhaltbar wird, wenn es die

allgemeine Meinung durchaus gegen sich hat, daß es wenigstens in diesem Falle nur durch offene Gewalt aufrecht erhalten werden kann und so den Streit eher veranlaßt, als beschwichtigt. Freilich ist es eben so verkehrt, durch ungezeitiges Nachgeben oder unnöthiges Mitteln an dem einmal Bestehenden das Mäkeln der öffentlichen Meinung hervorzurufen.

Aber ist es erlaubt, eine drohende Rechtsverletzung durch Zwang zu verhindern, eine geschehene durch gewaltsame Herbeiführung des Wiederersatzes gleichsam umgekehren zu machen? Aus der Idee des Rechts können wir solche Zwangsmaßregeln schwerlich rechtfertigen: wer den Andern zwingt, der streitet ja nicht allein, sondern begeht auch zugleich eine Uebelthat. Indessen die Idee der Billigkeit ist in der Nähe und es ist leicht zu sehen, daß wir sie zu Hülfe rufen müssen. Wer das Recht des Andern absichtlich verletzt, der macht sich einer Missethat gegen ihn schuldig und ruft dadurch die Remessis auf sich herab; wer es unabsichtlich thut, der sündigt wenigstens aus Unachtsamkeit, und es ist möglich, durch willkürliche Gesetze den Grad der Verschuldung (*dolus*) in einem solchen Maße zu erhöhen, daß dadurch der nöthige Zwang zulässig wird. Und nicht allein gegen den Einzelnen sündigt der Frevler am Rechte, sondern auch gegen die Gesamtheit, deren ausgesprochener Wille es ist, daß der Streit durch Beachtung der bestehenden Rechtsverhältnisse vermieden werde. Die Rechtsgesellschaft kann daher für sich allein nicht bestehen; sie fordert zu ihrer Ergänzung ein Lohnsystem, damit durch die Billigkeit der im Namen des Rechtes ausgeübte Zwang auch zulässig werde.

Das Lohnsystem ist aber keineswegs nur eine Dienerin der Rechtsgesellschaft: das Mißfallen an den unvergoltenen Thaten soll auch die Gesellschaft als ein Ganzes antreiben, der Vergeltung sich anzunehmen. Die Verschuldung begründet die Möglichkeit, gestraft zu werden; darin ist aber — wie schon oben gesagt — die Erlaubniß zu strafen nicht schon enthalten; ein ergänzendes Motiv muß hinzu kommen, sei es auch nur die Absicht, durch die von einem Unbetheiligten zugemessene Strafe die Selbststrafe zu verhüten. In sofern weist das Lohnsystem auf etwas anderes außer ihm liegendes hin, aber insofern es drauf ankommt, die Wohlthat zu belohnen, den Spruch: „der Arbeiter ist seines Lohnes Werth“ zur Geltung zu bringen, bedarf es einer solchen äußern Stütze nicht. Die Belohnung der Dienste, welche dem Einzelnen geleistet sind, mag zunächst auch dem Einzelnen zustehen; aber es ziemt sich, daß die der Gesamtheit geleisteten Dienste auch von dieser vergolten werden. Und da nicht alle Dienste durch materielle Güter vergolten werden können, so verlangt es auch die Billigkeit, daß dem Einzelnen der gesellschaftliche Rang gewährt werde, welcher seinen Leistungen gegen die Gesellschaft entspricht.

Der Streit und die unvergoltenen Thaten mißfallen: Recht und Billigkeit müssen in der Gesellschaft gehandhabt werden, wenn sie nicht unmittelbar den Ladel

auf sich herabrufen soll. Aber ist nur das Rechts- und Lohnsystem in ihr realisiert, so wird ihr Anblick noch wenig Erfreuliches darbieten; die übrigen Ideen sind in der Nähe, und indem wir das Vorhandene mit den von ihnen dargebotenen Musterbildern vergleichen, wird die Aufforderung entstehen, jenes nach diesen umzubilden. Zunächst wird das Wohlwollen sich geltend machen und verlangen, die vorhandenen Güter möglichst zu benutzen und ihre Menge möglichst zu vergrößern. Nicht dem Zufall darf es überlassen bleiben, wie die natürlichen Güter verwendet werden; der Einzelne darf sie nicht verwenden allein zur Beförderung seines eigenen Wohls; sie sollen im Interesse der Gesamtheit verwaltet werden, so daß die Summe des in der Gesellschaft verbreiteten Wohls die möglichst größte werde. Der Idee des Wohlwollens entspricht so die abgeleitete Idee des Verwaltungssystems, dessen Zweck es ist, für möglichst Viele das möglichst größte Wohlbefinden zu erzeugen, dessen Nothwendigkeit in dem Umfande begründet ist, daß durch das planmäßige Zusammenwirken Vieler größeres Wohlbefinden erreicht werden kann, als es dem Einzelnen für sich möglich ist. Ebenso wie dem Wohlwollen das Verwaltungssystem, entspricht der Idee der Vollkommenheit das Kultursystem, welches die Absicht hat, die möglichst größte Energie und Vielseitigkeit des Wollens und Handelns hervorzurufen, zu dem Ende aber auch die Förderung des Wissens und Könnens sich zum Ziele setzen muß. Da ferner die Frömmigkeit den Einzelnen dazu treiben wird, sich mit Andern zu einem gemeinsamen Ausprechen ihrer religiösen Gefühle zu verbinden, da außerdem die Frömmigkeit des Einzelnen gerade durch das gemeinsame Ausprechen, durch das Wissen, daß viele die gleichen Gefühle theilen, durch würdevolle Veranstaltungen, welche eben nur bei einer größern Zahl von Personen möglich sind, durch gegenseitige Belehrung und Ermunterung an Energie und Innigkeit gewinnt: so schließt sich den übrigen gesellschaftlichen Ideen die eines Kultursystems an, die einer gemeinsamen Verehrung Gottes.

Die einzelnen Glieder der Gesellschaft müssen ihren Privatwillen dem Gemeinwillen unterwerfen, wenn die Gesellschaft Bestand haben soll; sie müssen ihn also auch kennen. Der Gehorsam gegen den Gemeinwillen kann allerdings durch Zwang bewirkt werden; aber besser ist es jedenfalls, wenn er aus Achtung gegen den Gemeinwillen erfolgt, wenn dieser gleichsam die allgemeine Seele bildet, welche alle Glieder der Gesellschaft durchdringt. Aber dann muß der Gemeinwille die geforderte Achtung auch verdienen, d. h. er selbst muß durch die ethischen, namentlich durch die gesellschaftlichen Ideen bestimmt werden. Eine Gesellschaft, deren Ziel den Ideen entspricht, deren Glieder durch die Hochachtung gegen die Ideen bewogen werden, ihren Privatwillen dem Gemeinwillen unterzuordnen, mag mit Herbart eine beseeelte Gesellschaft genannt werden. Die einzelnen Glieder der beseeelten Gesellschaft brauchen freilich kein speculatives System der Ideen zu besitzen; es ist auch nicht nöthig, daß sie die einzelnen Ideen in ihrer Reinheit, in der Absonderung von allen begleitenden Nebenumständen erfassen; es genügt voll-

kommen, wenn in jedem besondern Falle ein richtiger Tact sie antreibt, das Achtungswerthe als achtungswerth zu erkennen und sich ihm zu unterwerfen. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß die Idee der beseelten Gesellschaft der Idee der innern Freiheit genau entspricht, daß sie das Gleiche für die Gesellschaft wie die letztere für den Einzelnen ist.

Wir haben eine Reihe gesellschaftlicher Ideen erhalten: die des Rechtssystems, des Lohnsystems, des Verwaltungssystems, des Cultursystems, des Cultusystems, der beseelten Gesellschaft —, welche theils geradezu zur Bildung bestimmter Gesellschaften auffordern, theils wenigstens für die aus andern Ursachen gestifteten maßgebend sind. Fragen wir aber weiter, welche Aussichten vorhanden sind, die gesellschaftlichen Ideen auch nur einigermaßen vollständig realisirt zu finden, so lautet die Antwort eben nicht sehr erfreulich.

Es ist nicht nöthig, hier alle die widrigen Zufälle anzugeben, welche der Gesellschaft begegnen, ihren Bestand gefährden oder sie verschlechtern können; es soll hier nur auf einige Punkte hingewiesen werden, welche in dem Begriffe oder der Idee der Gesellschaft selber liegen und aus denen ähnliche Gefahren für sie entspringen.

Das gemeinsame Wollen, auf welchem der Bestand der Gesellschaft beruht, ist natürlich nichts als ein allgemeiner Begriff, der nur in so weit realisirt ist, als die wirklichen Bestrebungen der einzelnen Glieder der Gesellschaft mit einander übereinstimmen, nur insoweit, als diese dasselbe in ihr Wollen wirklich aufnehmen. Aber neben die Interessen der Gesellschaft stellen sich die Privatinteressen der einzelnen Glieder, die letztern thun den erstern Abbruch, unterdrücken sie auch wohl ganz. Je größer die Gesellschaft ist, in eine um so weitere Ferne rückt gleichsam das allgemeine Interesse, um so weniger wird es von den Einzelnen beachtet werden. Durch den Widerstreit, ja selbst schon durch die Ungleichartigkeit der allgemeinen und der Privatinteressen wird das gesellschaftliche Band gelockert, die gesellschaftliche Energie wird gelähmt, ja es kann nur zu leicht zu einer vollständigen Auflösung der Gesellschaft kommen, wenn sie nicht durch andere zwingende Umstände zusammengehalten wird. Durch Zwang wird aber das freiwillige Zusammenfließen der einzelnen Privatbestrebungen zu einem gemeinsamen Wollen immer nur in geringem Maße ersetzt werden können.

Aber gesetzt auch, die Einzelnen unterwerfen dem gemeinsamen Interesse ihr besonderes, sie entschließen sich, die Zwecke der Gesellschaft gemeinschaftlich zu verfolgen: so ist bei allem guten Willen der Bestand der Gesellschaft doch noch keineswegs gesichert. Denn es können verschiedene Meinungen stattfinden über die Wege, auf welchen das gesellschaftliche Ziel zu erreichen ist; und diese Verschiedenheit der Meinungen wird dieselben üblen Folgen nach sich ziehen, wie der Widerstreit zwischen den Sonderinteressen und den allgemeinen. Die Gesellschaft bietet ferner den Einzelnen verschiedene Plätze der Wirksamkeit dar; je stärker das

gesellschaftliche Interesse ist, desto stärker wird der Zubrang zu ihnen sein; und rein im Interesse der Gesellschaft wird dadurch ein Streit entstehen können, der für sie selbst die größten Gefahren mit sich führt. So erscheint schon der Bestand der Gesellschaft genug gefährdet selbst dann, wenn man das gesellschaftliche Ziel weiter gar nicht berücksichtigt. Aber das Ziel der Gesellschaft, welche gestiftet werden soll, wird durch die gesellschaftlichen Ideen festgestellt und in diesen liegen wieder die Keime neuer Gefahren.

Zuerst liegen fast in jeder Idee, für sich betrachtet, gewisse Beziehungen verborgen, welche, den guten Willen auch vorausgesetzt, ihre Realisirung äußerst erschweren. Die Rechtsverhältnisse können kaum festgestellt und erhalten werden, ohne daß dabei gestritten wird, ohne daß sie also das hervorrufen, was durch sie gerade vermieden werden soll. Das Maß des Lohnes oder der Strafe genau festzustellen, hat unendliche Schwierigkeiten, zumal wenn That und Vergeltung nicht von gleicher Beschaffenheit sein können, was ja meistens der Fall sein wird. Bei aller Sorgfalt werden Unbilligkeiten nie vermieden werden können. Gelingt es dem Verwaltungssystem, das allgemeine Wohl zu fördern, so wird auch zugleich die Genuß- und Habsucht der Einzelnen sich steigern; jeder wird für sich sorgen und das gegenseitige Wohlwollen, auf welches das Verwaltungssystem sich ja gründet, wird schwinden. Soll die Cultur eine bedeutende Höhe erreichen, so müssen die Einzelnen sich verschiedenartige Wirkungskreise aussuchen; dadurch werden sie einander entfremdet, das gegenseitige Verständniß, die richtige Würdigung der Verdienste der andern Beschäftigten, das richtige Zusammenwirken mit ihnen wird um so schwerer. Das Cultursystem begnügt sich nur zu leicht mit Aeußerlichkeiten, statt auf die Gesinnung zu wirken, sucht nur zu gern zu herrschen, wo es nur helfen und dienen sollte. Die Idee der beseelten Gesellschaft endlich setzt die übrigen als realisirt voraus, und alle Verstöße gegen die letztern hindern das Zustandekommen der ersten.

Zweitens stehen aber auch die von den verschiedenen Ideen ausgehenden Anforderungen mit einander in Widerspruch. Es genügt in dieser Beziehung, auf einen der auffallendsten und bekanntesten hinzuweisen. Es liegt im Interesse des Rechtes, die einmal bestehende Vertheilung der Güter — dieses Wort in seiner weitesten Bedeutung genommen — aufrecht zu erhalten, damit der Streit vermieden werde. Durch die im Namen der Billigkeit verhängten Strafen wird aber in die bestehenden Besitzverhältnisse eingegriffen; ja indem das Lohnsystem den Grundsatz: „der Arbeiter ist seines Lohnes werth“, anerkennt, müßte es die gegebene Vertheilung der Güter durch eine andere, das Verdienst der Einzelnen berücksichtigende ersetzen. Hiergegen streitet aber das Verwaltungssystem, welches auf der einen Seite über die vorhandenen Güter frei disponiren will, um sie möglichst vermehren zu können; auf der andern Seite aber dem am meisten zuzuwenden sucht, welcher des Genußes am meisten fähig ist, wenigstens verlangt,

daß Niemand darben soll. Aber die Güter bilden zugleich die Mittel, an welche jede Thätigkeit gebunden ist und durch welche sie vergrößert werden kann; das Cultursystem verlangt daher, daß demjenigen das Meiste gegeben werde, welcher am meisten damit leisten kann. Diese und ähnliche Widersprüche zwischen den aus den verschiedenen Ideen sich ergebenden Forderungen sind nicht allein in vielen Fällen geradezu unauflöslich, sondern — was beinahe noch das Schlimmste ist — sie dienen auch als Deckmantel für Forderungen, welche ganz anderen Interessen als den idealen ihren Ursprung verdanken.

Je genauer wir die Sache betrachteten, je genauer wir namentlich die erfahrungsmäßig vorliegende Natur des Menschen und der menschlichen Verhältnisse mit berücksichtigten, desto größer würden die Schwierigkeiten sich zeigen, welche der Verwirklichung der gesellschaftlichen Ideen im Wege stehen. Statt diesen niederschlagenden Betrachtungen weiter nachzugehen — obgleich es ohne Frage einen großen Nutzen hat, der Schranken der menschlichen Gesellschaft sich genau bewußt zu werden —, wollen wir lieber einen Blick auf die Wirklichkeit werfen, ob wir in ihr nicht Etwas gewahr werden, was tröstlichere Aussichten verspricht.

Obgleich nun auch schon in manchen größern Gesellschaften, in manchen Staaten, Gemeinden und kirchlichen Genossenschaften die Wirksamkeit der gesellschaftlichen Ideen deutlich sichtbar sind: so werden wir doch in ihnen noch immer genug des Unerfreulichen erblicken, um uns das wahrgenommene Bild zu verderben. Anders ist es aber mit jenen kleinern Gesellschaften, denen wir ihrer Kleinheit wegen kaum diesen Namen zugestehen, in denen aber gerade die gesellschaftlichen Ideen noch am vollständigsten ihre Darstellung erhalten. Ich brauche wohl kaum noch hinzuzufügen, daß ich die Familie meine, daß wir in ihnen noch am ersten besetzte Gesellschaften zu finden hoffen dürfen.

Beschränkt sich freilich die Familie darauf, denjenigen Bedürfnissen zu genügen, welchen sie ihre erste Entstehung verdankt, so verdient sie noch nicht den Namen der Gesellschaft: die einzelnen Familienglieder stehen nur mit einander in Verkehr, das eine benutzt das andere zur Erreichung seiner eigenen Zwecke. Aber diesem Boden, so sehr er auch an das Thierische im Menschen und an die menschliche Bedürftigkeit erinnert, entsproßt doch noch am leichtesten eine der schönsten Blüthen der Humanität: ein echt sittliches Gemeinwesen. Der Streit wird vermieden durch das bereitwilligste gegenseitige Ueberlassen; höchstens entsteht darüber Streit, wer am meisten überlassen, sich selbst am meisten in Nachtheil setzen soll. Jeder dem Andern oder der ganzen Familie geleistete Dienst findet seinen Lohn in dem innigsten Wohlwollen, welches er hervorruft; durch die Liebe und Gegenseitigkeit zwischen den Familiengliedern wird die Idee der Billigkeit am reinsten und schönsten verwirklicht. Alle Glieder, jedes auf seine Weise, bemühen sich, die gemeinsamen Güter der Familie möglichst zu vergrößern und zugleich sie zur Erhöhung des Familienglücks zu verwenden; und das Verwaltungssystem findet in

ihr gerade die Grundlage, welche es eigentlich immer haben soll, das gegenseitige Wohlwollen. Alle Familienglieder bemühen sich gleichfalls, den Einfluß und das Ansehen der Familien nach Außen zu erhöhen, die Familiengenossen selbst zu bessern und weiter zu bilden; und namentlich bietet die Erziehung der Kinder eine der passendsten Gelegenheiten dar, den Forderungen des Cultursystems zu genügen. In der Familie findet die Frömmigkeit eine Stätte, wie sie ihr keine größere Genossenschaft, keine Kirche darzubieten vermag; in ihr entgeht sie noch am leichtesten der Gefahr, als bloßes Mittel zur Erreichung andrer Zwecke gemißbraucht zu werden. Bei der geringen Ausdehnung der Gesellschaft, bei der durch gleiche angeborne Anlagen, durch gleiche äußere Verhältnisse, durch das innige Zusammenleben bewirkten größern Ähnlichkeit ihrer Glieder ist es nicht zu unwahrscheinlich, daß sich ein gemeinsamer Geist ihrer aller bemächtigt, und daß dadurch die Gesamtheit der Idee der beseelten Gesellschaft entspreche. Großartiger und erhabener mag der Anblick der Staaten und der Völker sein, wenn sich ein nur einigermaßen den ethischen Ideen entsprechendes Leben in ihnen entfaltet; aber reiner werden sie nirgends ihre Darstellung finden, als in dem engen Kreise der Familie. Der Anblick, den die Geschichte der Menschheit gewährt, wäre wahrhaft trostlos, wenn er nicht durch den Gedanken gemildert würde, daß das Gute und Schöne sich in die engern Kreise des Privatlebens geflüchtet habe, über welche die Geschichte stillschweigend hinweggeht. Je größer die Gesellschaft ist, um so weniger wird sie im Allgemeinen dem gesellschaftlichen Ideale entsprechen.

In der Familie bedarf es keiner besondern Einrichtungen, um das Bestehen der Gesellschaft zu sichern; das Nöthige macht sich da durch die natürlichen Verhältnisse fast von selbst. Anders ist es in jenen größern Gesellschaften. Selbst vorausgesetzt, daß die Einzelnen im Allgemeinen den gesellschaftlichen Willen als bindend anerkannt haben, so wird doch jeder für sich und in einzelnen Fällen nur zu gern eine Ausnahme machen; es wird auch leicht genug Zweifel entstehen, welches der gesellschaftliche Wille sei, was jeder zu seiner Ausführung beizutragen habe. Daraus ergibt sich erstens die Nothwendigkeit gewisser fester Formen für die Gesellschaft; zweitens daß es eine Macht geben müsse, welche im Stande ist, den gesellschaftlichen Willen durch Zwang aufrecht zu erhalten, die Gesellschaft selbst gegen Anfechtungen von Außen zu schützen. Mehrere Mächte auf einem und demselben Boden würden nur mit einander in Streit gerathen; es würden sich dieselben Verhältnisse zwischen ihnen bilden, wie zwischen Einzelnen; es würde sich die Nothwendigkeit einer neuen, sie alle beherrschenden Gewalt ergeben. Auf einem und demselben Boden kann nur eine höchste Gewalt vorhanden sein, welcher die andern sich fügen müssen, von welcher sie ihre Macht nur empfangen. Wir gelangen so zu dem Begriffe des Staates als einer Gesellschaft, oder sagen wir lieber gleich eines Complexes von Gesellschaften, geschützt durch eine höchste Macht.

In diesem Begriffe liegen aber wieder neue Schwierigkeiten verborgen. Zuerst: wenn jene schützende Macht nicht vorhanden ist, kann sie willkürlich geschaffen werden, kann man ihren Schwerpunkt willkürlich von einer Stelle zur andern verlegen? Die Erfahrung beantwortet diese Frage mit Nein: von der geschichtlichen Entwicklung der Verhältnisse hängt es ab, ob eine schützende Macht vorhanden ist, wo sie sich findet, wie stark oder wie schwach sie ist. Zweitens: Wenn nun auch eine schützende Macht vorhanden ist, wer schützt die Gesellschaft gegen die Macht; wer zwingt die letztere, nun auch wirklich den gesellschaftlichen Willen zu dem ihrigen zu machen; wer hält den oder die Machthaber ab, ihre Gewalt nur zur Verfolgung ihrer Privat Zwecke zu missbrauchen? Man kann nicht der einen Macht eine zweite gegenüberstellen, denn diese müßte stärker sein als die erste, wenn sie sie im Zaume halten soll, und die Gefahr des Mißbrauchs würde nur erhöht. Man kann die Macht nicht an gewisse Formen binden und sich dadurch gegen sie zu schützen suchen; denn die Formen können keine Widerstandskraft äußern, wenn sie nicht durch eine wirkliche Gewalt gehalten werden. Man kann überhaupt nicht durch rein willkürliche Einrichtungen die herrschende Macht in Schranken halten: in der Beschaffenheit der gesellschaftlichen Elemente müssen die Kräfte verborgen liegen, welche den Machthaber abhalten, seine Gewalt zu missbrauchen.

Das sicherste Mittel, um den Mißbrauch der Gewalt zu verhüten, ist natürlich die Einsicht und der gute Wille der Machthaber. Sind diese gar nicht vorhanden, so kann von einem gedeihlichen Zustande der Gesellschaft keine Rede sein: es kann dann nur darauf ankommen, die größten Mißbräuche zu verhüten und das Dasein der Gesellschaft so lange zu fristen, bis ein günstiges Geschick bessere Leiter an ihre Spitze bringt. Aber auch durch die Natur der Dinge ist der Macht eine Grenze gesteckt, und es ist gut, wenn sie dieß weiß und sich dadurch von einem möglichen Mißbrauch abhalten läßt. Die Macht bedarf der Diener, und sie ist nur dadurch Macht, daß diese entschlossen sind, ihr zu gehorchen. Sie beruht den letzten Gründen nach auf der Meinung, welche man von ihr hegt, und sie muß sich hüten, diese Meinung in einem solchen Grade zu verletzen, daß die Werkzeuge, deren sie bedarf, aufhören ihr willig zu gehorchen. Abgesehen von den äußern Zufällen, welche der Gesellschaft begegnen können, hängt daher ihr Bestehen und Gedeihen ab von der Einsicht und dem guten Willen der Gewalthaber und der Genossen; und die intellectuelle und sittliche Basis, auf welcher sie den letzten Gründen nach beruht, läßt sich durch keine, noch so künstliche Einrichtungen und Normen ersetzen.

Soll unter unsern jetzigen Verhältnissen ein Staat die Fähigkeit besitzen, den andern gegenüber seine Selbstständigkeit zu bewahren, so muß er eine bestimmte, sehr bedeutende Ausdehnung besitzen; wahrhaft selbstständige Staaten von der geringen Ausdehnung der alten griechischen sind heutzutage eine Unmöglichkeit. Mit der größern Ausdehnung der Gesellschaft verliert aber das gesellschaftliche Band an

Kraft: das Gesamtinteresse wird dem Einzelnen zu fremd, als daß er bedeutende Opfer für dasselbe sich auferlegen sollte. Soll bei einer so großen Ausdehnung die Leitung des Staates von einem Mittelpuncte aus nicht unmöglich werden, so bedarf es einer strengen Gliederung der mit den Staatsgeschäften Beauftragten, es bedarf bureaukratischer Einrichtungen, welche einen gewissen Mechanismus in der Verrichtung der Geschäfte in ihrem Gefolge haben. Nicht alle gesellschaftlichen Zwecke dulden aber ohne Schaden eine mechanische Behandlung; sehr viele fordern eine freie Thätigkeit der dabei Theilhaftigen. Aus beiden eben angegebenen Gründen ist eine Gliederung der Staaten in kleinere Gesellschaften und Genossenschaften erforderlich: dem Staate stehen nicht unmittelbar die Einzelnen gegenüber, sondern die Gemeinden der verschiedensten Art, die Standschaften, die Familien und was es etwa noch für andre Gesellschaften gibt, die unter die eben genannten Begriffe nicht subsumirt werden können. Durch eine solche Gliederung allein bekommen die größern Gesellschaften die nöthige Stabilität, durch sie allein bekommen sie die Fähigkeit, nach bedeutenden Erschütterungen sich wieder herzustellen, auch dann noch in leidlicher Ordnung zu bleiben, wenn ein Sturm das Dach des Gebäudes hinweggerissen, die Macht der schützenden Gewalt vernichtet hat. Nur durch das Leben in den kleinern Gesellschaften kann das Ganze vor chineesischer Erstarrung bewahrt werden, kann es verhütet werden, daß nur die dafür Bezahlten sich der gemeinsamen Geschäfte annehmen, und sie so gut oder so schlecht betreiben, wie es eben erzwungen werden kann. Der Werth der kleineren Genossenschaften ist in speciellen Fällen in diesen Blättern schon zu oft hervorgehoben, als daß es nöthig wäre, das Gesagte hier noch weiter auszuführen.

Schließlich müssen wir noch der großen Bedeutung erwähnen, welche die Rationalität für die Bildung der meisten menschlichen Gesellschaften besitzt. Die erste Bedingung für diese ist natürlich die Möglichkeit der gegenseitigen Verständigung, welche in der Regel eben nur durch die gemeinsame Muttersprache hinreichend erleichtert wird. Dazu kommt dann noch, daß durch die gemeinsame Sprache und durch die daran geknüpfte Bildung, vielleicht auch durch die den einzelnen Volksgenossen angeborenen natürlichen Anlagen, ihnen allen ein gemeinsamer Charakter aufgedrückt wird, der die Verbindung zwischen ihnen selbst erleichtert, die mit den einem andern Volke Angehörigen erschwert. Die Verschmelzung, welche durch gemeinsame Abstammung und Sprache zwischen den Gliedern einer Nation zu Wege gebracht wird, hat zwar unmittelbar keine sittliche Bedeutung; indem durch sie aber die Entstehung und gedeihliche Entwicklung der meisten übrigen Gesellschaften nicht allein wesentlich erleichtert, sondern geradezu erst möglich gemacht wird, erhält sie mittelbar einen hohen sittlichen Werth. Genossen verschiedener Nationen können durch äußere Verhältnisse zu Einer Gesellschaft verbunden werden; kommt es aber nicht zu einer wahren Verschmelzung der Rationalitäten, so kommt zu den übrigen Reimen einer Trennung, welche in jeder Gesellschaft verborgen liegen,

ein neuer hinzu, der auch im günstigsten Falle auf die Entwicklung des Ganzen lähmend einwirkt. So sehen wir denn die meisten sich freudig entwickelnden Gesellschaften auf bestimmte Nationalitäten eingeschränkt; und selbst diejenigen, welche, wie die Kirchen, ihrer Natur nach die nationalen Unterschiede ausschließen, erhalten dennoch immer nach der Nationalität ihrer Glieder ein ganz bestimmtes Gepräge. Die Aufrechterhaltung des nationalen Verbandes können wir daher mit Recht als die unumgängliche Voraussetzung für die Entwicklung fast aller gesellschaftlichen Vereine betrachten.

Ballauff.



I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Württemberg. [Förderung der Selbstthätigkeit.] Herr Ephorus Elwert berichtet im C. Bl. über die im Seminar zu Schöndhal angestellten Versuche, die freie Thätigkeit der Schüler zu fördern, folgendermaßen:

Bei dem großen Uebergewichte, das die Lektion über die Privatthätigkeit behauptet, erschien es den Lehrern des hiesigen Seminars als zulässig, nach Vollendung des ersten Jahresurses auf jener Seite ein Weniges abzubrechen, um dafür der letzteren einigen Vorschub zu leisten, eine Ansicht, welche seither wenigstens in Beziehung auf das dritte und vierte Jahr durch einen neueren Erlass des K. Studientathes vom 12. Mai d. J. autorisirt worden ist. Es wurde das seit zwei Jahren vorerst auf die Weise ins Werk gesetzt, daß man von den fünf wöchentlichen Stunden für griechische Expositio[n] jedesmal eine den Zöglingen zur eigenen Beschäftigung mit dem nächstfolgenden Abschnitte anheimgab, bei dem lateinischen Hauptautor aber nach Umständen ein- oder zweimal im Semester die sämmtlichen vier Stunden einer Woche für den gleichen Zweck freiließ.

Die Aufgabe war in beiden Fällen eine etwas verschiedene. In der jede Woche freigegebenen Stunde hatten sie die Durcharbeitung der ihnen bezeichneten Stelle bloß mit einer schriftlichen Uebersetzung derselben nachzuweisen; bei dem größeren Ausfall von Lektionen wurde statt der Uebersetzung eine ausgeführte Interpretation des ausgegebenen Abschnittes gefordert. Demgemäß mußte dann auch das Geschäft der Lehrer ein verschiedenes werden. Eine vollständige Durchsicht und Censur der sämmtlichen Uebersetzungsarbeiten wäre nicht nur allzumühsam, sondern bis zum nächsten Tage fast unmöglich gewesen; es schien aber auch zu genügen, wenn der Lehrer jedesmal etwa von dem dritten Theile der Arbeiten, und zwar mit der gehörigen Abwechslung, Einsicht nahm, sich das Treffende oder Fehlerhafte, das ihm dabei aufstieß, merkte und bei der Behandlung des Abschnittes in der nächstfolgenden Lektion Gebrauch davon machte. So konnte es nicht wohl geschehen, daß der eine oder andere von den Schülern in dem Vertrauen, seine Arbeit werde unberücksichtigt bleiben, sich der Nachlässigkeit hingab, und wenn das in einzelnen Fällen doch geschehen sollte, so steht das (übrigens fast nie in Anwendung gekommene) Strafmittel zu Gebote, die unfleißige Arbeit noch einmal fertigen zu lassen. Das Verfahren in der Lektion war dieses, daß bei jedem einzelnen Sage in der Regel mehrere aufgerufen wurden, ihre Uebersetzung (jedoch frei) zu geben und sich so gegenseitig zu verbessern, worauf der Lehrer, unter Bemerkung dessen, was zur Erklärung nöthig schien, seine eigene Uebersetzung vortrug. Auf diese

Weise behandelt nimmt der auf das gewöhnliche Pensum einer Section berechnete Abschnitt außer der Privatbeschäftigungsstunde etwa die Hälfte der Lehrstunde in Anspruch, so daß allerdings der Fortgang der Lectüre ungefähr um das Maß einer halben Stunde zurückgehalten wird; aber der Vortheil des Verfahrens schien hinreichend, um diesen kleinen Ausfall zu decken und aufzuwiegen. Wenn es nämlich an sich schon als Gewinn betrachtet werden kann, daß bei der großen Zahl von Sectionen eine dem Privatfleisse überlassen wird, so liegt etwas Anregendes in dem Concurse der verschiedenen Leistungen, und überdies glaubt der Lehrer des fraglichen Faches die Wahrnehmung gemacht zu haben, daß in Folge dieser Uebungen die Exposition etwas gewandter und fertiger geworden als vorher. Die Schriftsteller, mit denen man es im Bisherigen auf diese Weise zu thun hatte, waren: Herodot, Homer, Plutarch, Demosthenes, Sophokles (letzterer in den dem K. Gymnasial-Rectorate zu Stuttgart gemachten Angaben aus Versetzen übergangen).

Bei den seltenern, aber größern Uebungen im Lateinischen wurde die eingelieferte Interpretationsarbeit jedes einzelnen Schülers einer förmlichen Correctur unterzogen, welche für die nachfolgende Behandlung des Abschnittes in der Section ein reichliches Material zu Bemerkungen abgab. Hier war es nun freilich kein unbedeutendes Geschäft, mit dieser Correctur jedesmal bis zur ersten Lehrstunde der nächsten Woche fertig zu werden; ermöglicht wurde es aber theils durch die Aushilfe eines Repetenten, der einen Theil der Arbeiten zur Durchsicht übernahm und die Ergebnisse möglichst genau referirte, theils durch den Umstand, daß der Hauptlehrer des Faches nach der bestehenden Repartition der Lehrstunden den Samstag frei hat, so daß ihm nach Uebergabe der Scripturen die Zeit vom Freitag Nachmittag bis Montag Morgen für jenen Zweck zur Verfügung stand. Er hatte größtentheils Ursache, mit den Leistungen der Schüler wohl zufrieden zu sein; ja es kam nicht selten vor, daß er seine Erwartung übertroffen fand. In Absicht auf die Förderung der Lectüre war das Verhältniß hier das umgekehrte von dem obigen. Es konnte nämlich, weil die Woche über auch die sonstige Vorbereitung und Repetition wegfiel, das Pensum für die vier freigegebenen Lehrstunden auf das Doppelte des gewöhnlichen Umfangs gestellt werden, und die nachfolgende Besprechung in der Section erforderte nicht mehr als zwei Stunden, so daß mithin in der Arbeitszeit, welche an die Stelle der vier Sectionen trat, und in zwei nachfolgenden Lehrstunden ebensoviel absolvirt wurde, als sonst in acht gewöhnlichen Sectionen. Die Schriften, bei denen diese Methode zur Anwendung kam, waren Sallust's Catilina und Jugurtha, Cicero's Reden und Officien. Daß den Schülern der Gebrauch zweckmäßiger Ausgaben mit Anmerkungen nicht nur gestattet, sondern empfohlen war, braucht kaum erwähnt zu werden. Was die Resultate betrifft, so sind sie aufmunternd gewesen, und es hat auch bei den Schwächeren sich ein Eifer gezeigt, der die vorausgesetzte Befürchtung, sie möchten bei dieser Methode statt Förderung vielmehr Einbuße haben, nicht zur Wahrheit werden ließ, so daß man keinen Anlaß hatte, innerhalb den gemachten Versuch zu bereuen oder aufzugeben. Das jedoch wird zum Voraus nicht erwartet werden, daß bezüglich der Selbstthätigkeit, auf deren Hebung es abgesehen ist, augenscheinliche und greifbare Fortschritte nachzuweisen sein sollten. Es wird in dieser Beziehung genügen, wenn mit voller Bestimmtheit versichert werden kann, daß einerseits ungünstige Erfahrungen im Wesentlichen nicht vorgekommen sind, und daß man andernteils eines erhöhten, regeren Arbeitssefers sich zu freuen gehabt hat.

Das gilt insbesondere auch von der Wahrnehmung bei einem weiteren Versuche, mit welchem erst im vorigen Sommer angefangen wurde. Er bestand darin, daß man, um eine zusammenhängende Arbeitszeit zu erkräftigen, viermal im Semester abwech-

lungsweise einen Vor- oder Nachmittag, im Ganzen also die Sectionen zweier Tage freigab, wobei es dem Einzelnen überlassen wurde, sich den Gegenstand seiner Beschäftigung selbst zu wählen, doch so, daß er seine Wahl dem Ermessen der Lehrer zu unterstellen und vorher Anzeige davon zu machen hatte. Vom K. Studienrathe ist dieses im Allgemeinen auch für die Zukunft genehmigt, nur dabei die Verwendung der freigegebenen Zeit hauptsächlich für Aufgabübungen angeordnet worden. Eine strenge und genaue Controle dieser Privatbeschäftigung, wie sie bis dahin betrieben wurde, lag nicht in unserer Absicht und wäre auch nicht wohl auszuführen gewesen; es gehörte das mit zu dem Versuche, daß es dem Schüler anheimgegeben sein sollte, dem Vertrauen der Lehrer zu entsprechen und frei von specieller Beaufsichtigung für sich selber seine Pflicht zu thun. Manches Einzelne indessen kam allerdings zur Censur und wurde dazu angeboten, wie z. B. mathematische Ausarbeitungen und Aehnliches. Auch hatte und nahm man Veranlassung, insbesondere bei der Gelegenheit, welche der sogenannte Durchgang mit den Zöglingen darbot, den gewählten Gegenstand der Beschäftigung mit dem Einen und Andern zu besprechen und so von der Intensität oder Zweckmäßigkeit seines Fleißes sich zu überzeugen.

Endlich ist noch ein Drittes zu bemerken, womit eben jetzt, in dem neuen Semester, der Anfang gemacht wird. Man hielt es für wünschenswerth, daß nicht nur die Ilias, sondern auch die Odyssee von allen Zöglingen gelesen werde. Zur öffentlichen Tractation aber in der gewöhnlichen Weise blieb kein Raum übrig; daher entschloß man sich, durch Nachlaß der Präparation für die griechischen Sectionen den Schülern so viel freie Zeit zu verschaffen, als nöthig wäre, um in zwei Semestern das genannte Epos mit Hülfe glossirter Ausgaben für sich zu lesen. Es wird ihnen nun für jede Woche ein Abschnitt bezeichnet, jeden Samstag aber eine von den griechischen Wochen-Sectionen zur Erörterung des Gelesenen verwendet, wobei der Lehrer Gelegenheit nimmt, unter Besprechung der schwierigeren Stellen die nöthige Controle zu üben.

Der Unterzeichnete ist weit entfernt von der Meinung, es sei mit den hier angestellten Versuchen etwas Vollkommenes geleistet; er glaubt gerne, daß Andere mit höherer Einsicht ungleich bessere Wege einschlagen werden und hält sich Allem offen, was ihm zur Belehrung und Berichtigung dienen kann. Nur ist er, die Sache im Ganzen betrachtet, der festen Ueberzeugung, daß der Unterricht es sich zur Hauptaufgabe machen müsse, nichts zu unterlassen und Alles zu thun, was irgend geeignet sein mag, die Selbstthätigkeit des Schülers zu heben, wo denn auch das Unscheinbare und Kleine als Beitrag zum Zwecke seinen Werth haben kann.

Baden. [Entwurf* einer Examinationsordnung für die wissenschaftlich gebildeten Lehramtsandidaten.]

Zum Vollzug des § 30 der Verordnung vom 31. December 1836, die Gelehrtenschulen betreffend, werden über die daselbst angeordnete Prüfung folgende nähere Vorschriften ertheilt.

§ 1.

Die wissenschaftlich gebildeten Candidaten des Lehramtes an den Gelehrten-schulen (Gyreen, Gymnasien, Pädagogien) und an den höheren Bürgerschulen zerfallen in

* Der uns gütigst mitgetheilte hier folgende Entwurf ist neben dem Großb. Ministerio zur Bestätigung vorgelegt.

1. Candidaten der Philologie;
2. Candidaten der Mathematik und Naturwissenschaften.

§ 2.

Die Candidaten beider Classen sollen ihre Vorbereitungsstudien an einer öffentlichen Schule gemacht und von da die Entlassung zur Universität erlangt haben.

Den Universitätsstudien hat jeder Candidat wenigstens drei Jahre zu widmen. Den Candidaten der Mathematik und Naturwissenschaften wird in diese drei Jahre die nach der Entlassung zur Universität an einer höheren technischen Lehranstalt zugebrachte Studienzeit eingerechnet; sie müssen jedoch wenigstens ein Jahr auf einer Universität studirt haben. Die Candidaten der Philologie müssen während ihrer Universitätszeit wenigstens zwei Jahre Mitglieder eines philologischen Seminars gewesen sein und Vorlesungen über Encyclopädie der Alterthumswissenschaft, griechische und römische Litteraturgeschichte, griechische und römische Alterthümer, Archäologie, über die Religionen des Alterthums, und Metrik, sowie wenigstens sechs Vorlesungen über die Erklärung von griechischen und römischen Classikern, letztere außerhalb des Seminars, gehört haben.

Die Candidaten der Mathematik und Naturwissenschaften müssen Vorlesungen über Arithmetik und Algebra, ebene Geometrie, Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, praktische Geometrie, darstellende Geometrie, Physik, Chemie, Zoologie, Botanik und Mineralogie gehört haben.

Die Wahl der übrigen Vorlesungen steht den Candidaten frei; jedenfalls haben sie aber auch durch Privatstudien ihre Kenntnisse zu vervollkommen.

§ 3.

Jährlich im Spätjahr findet zu der öffentlich zu verkündenden Zeit eine Prüfung der wissenschaftlich gebildeten Lehramtsandidaten vor einer dazu aufgestellten Commission in Karlsruhe statt.

§ 4.

Die Prüfungscommission besteht aus Mitgliedern des Oberstudienrathes und aus Lehrern der beiden Landesuniversitäten und anderer höheren Lehranstalten, welche das Ministerium des Innern auf den Antrag des Oberstudienrathes ernannt. Den Vorsitz führt der Director des Oberstudienrathes.

§ 5.

Prüfungsgegenstände sind

A. Für die Candidaten beider Classen:

Geschichte,

Philosophie,

Gymnasialpädagogik,

eine stylistische Ausarbeitung in deutscher Sprache.

B. Für die Candidaten der einen Classe:

altclassische Philologie und
Elementarmathematik.

C. Für die Candidaten der andern Classe:

Mathematik,

Naturwissenschaften und

eine beschränkere Kenntniß der lateinischen und griechischen Sprache.

D. Für die Candidaten beider Classen sind

ausgedehntere Kenntniß der Geschichte,

ausgedehntere Kenntniß der Philosophie,

deutsche Sprache und Literaturgeschichte,

französische Sprache,

englische Sprache,

hebräische Sprache,

in der Art Prüfungsgegenstände, daß die Candidaten der Philologie mindestens in zweien dieser Gegenstände, worunter einer der vier zuerst genannten sein muß, und die Candidaten der Mathematik und Naturwissenschaften mindestens in einem derselben eine Prüfung zu bestehen haben.

§ 6.

Recipirte Theologen, die zur unbefchränkten Verwendung im Lehramte gelangen wollen, haben die gleiche Prüfung, wie andere wissenschaftlich gebildete Lehramts-candidaten, mit Ausnahme der in § 5 D. bezeichneten Gegenstände zu bestehen. Die Zeit, während deren sie auf der Universität Theologie studirt haben, wird ihnen in die im § 2 vorgeschriebene dreijährige Studienzzeit eingerechnet; sie müssen jedoch die dort vorgeschriebenen Vorlesungen gehört haben, und wenn sie als Candidaten der Philologie die Prüfung bestehen wollen, wenigstens ein Jahr Mitglied eines philologischen Seminars gewesen sein.

Recipirten Theologen, die nicht als Lehramts-candidaten geprüft sind, kann außer dem Religionsunterricht in der Regel nur der Unterricht in den drei untersten Jahrescursen übertragen werden.

§ 7.

Ausländer werden nur mit Genehmigung des Ministeriums des Innern zur Prüfung zugelassen.

Wer an einem körperlichen Gebrechen leidet, welches dem Lehrerberufe hinderlich ist, hat, wenn er auch die Prüfung besteht, keine Anwartschaft auf Verwendung an einer öffentlichen Schule.

§ 8.

Wer sich der Prüfung unterziehen will, hat sich nach erfolgter Bekanntmachung des Termins bei dem Oberstudienrathe schriftlich zu melden, und dabei

anzugeben, in welcher Classe der Candidaten und in welchen der in § 5 D. angeführten Gegenstände er geprüft sein wolle, und womit er sich etwa vorzugsweise beschäftigt habe.

§ 9.

Dieser Meldung sind folgende Beilagen anzuschließen:

1. das Entlassungszeugniß des Candidaten auf die Universität mit den Schulzeugnissen wenigstens aus den beiden obersten Lycealcursen;
2. die Studien- und Sittenzugnisse der Universität, beziehungsweise der höhern technischen Lehranstalt, und wenn der Candidat nicht unmittelbar nach dem Weggange von der Universität sich zur Prüfung meldet, ein Zeugniß der Polizeibehörde seines Aufenthaltsortes über sein bisheriges Verhalten;
3. ein Geburts- oder Taufschein;
4. eine in lateinischer Sprache abgefaßte Erzählung seines Lebenslaufes, mit kurzer Angabe seiner äußeren Lebensverhältnisse (des Namens, Standes und Wohnortes seiner Eltern, seiner Confession) und ausführlicherer Darstellung seines Studienganges.

Candidaten, deren Hauptsach nicht das philologische ist, können zu dieser Erzählung auch der französischen oder deutschen Sprache sich bedienen.

§ 10.

Die Prüfung ist theils eine schriftliche, theils eine mündliche.

Bei den Prüfungsarbeiten dürfen sich die Candidaten bei Vermeidung des Ausschlusses von der Prüfung weder gedruckter, noch geschriebener Hülfsmittel außer den ihnen von der Prüfungscommission ausdrücklich gestatteten bedienen, noch sich unter einander oder mit einem dritten besprechen.

§ 11.

Für die Prüfung in den einzelnen Gegenständen gelten folgende Bestimmungen.

A. Allgemein verbindliche Gegenstände (§ 5 A.):

1. In der Geschichte hat jeder Candidat schriftlich und mündlich eine auf Chronologie und Geographie sich stützende übersichtliche Kenntniß der allgemeinen Geschichte nachzuweisen. Von den Candidaten der Philologie wird eine mehr ins Einzelne gehende Kenntniß der alten Geschichte und Geographie, namentlich der griechischen und römischen, gefordert.
2. In der Philosophie sind Fragen aus der Logik und Psychologie und von den Candidaten der Philologie auch aus der Geschichte der alten Philosophie schriftlich zu beantworten.
3. In der Gymnasialpädagogik sollen Fragen aus der Geschichte des Unterrichtes und der Erziehung und aus der Methodik schriftlich beantwortet werden.
4. Für die stylistische deutsche Ausarbeitung werden jedem Candidaten drei Themen zur Auswahl vorgelegt. Die Ausführung, wozu ein halber Tag

gestattet wird, soll nicht sowohl den Stoff völlig erschöpfen, als Klarheit im Denken und Correctheit der Sprache kundgeben.

§ 12.

B. Von den Candidaten der Philologie wird (zu § 5 B.)

a. in der altclassischen Philologie gefordert:

1. Ein freier lateinischer Aufsatz über eines der drei Themen, die jedem Candidaten zur Auswahl vorgelegt werden. Die stilistische Seite der Ausarbeitung wird vorzugeweise berücksichtigt; sie soll darthun, daß der Candidat in echt lateinischer Weise Redwendungen und Satzverbindungen zu gestalten wisse.
2. Ein kurzes lateinisches Extemporale, das besonders dazu dienen soll, die Fertigkeit und Sicherheit des Candidaten in Anwendung der Latinismen und der Besonderheiten der Syntax nachzuweisen.
3. Eine schriftliche Uebersetzung aus dem Deutschen in's Griechische.
4. Schriftliche Uebersetzung und Erklärung einer Stelle aus einem lateinischen und einem griechischen Autor.
5. Schriftliche Beantwortung von Fragen aus den griechischen und römischen Antiquitäten und aus der Geschichte der griechischen und römischen Litteratur.
6. Die mündliche Prüfung erstreckt sich, zum Theil in lateinischer Sprache, über einzelne Stellen aus einem griechischen und einem lateinischen Autor, über griechische und römische Litteraturgeschichte, griechische und römische Antiquitäten, griechische und lateinische Grammatik und Metrik.

Die Autoren, aus welchen Stellen zu übersetzen und zu erklären sind, bezeichnet die Prüfungscommission; insbesondere wird gefordert, daß die Candidaten im Griechischen mit den epischen Dichtungen Homers sich ganz vertraut gemacht, die sämtlichen Tragödien des Sophokles und einige Dialogen des Plato gelesen, im Lateinischen mit einigen philosophischen und rednerischen Werken des Cicero, mit dem ganzen Horaz und dem ganzen Tacitus sich näher bekannt gemacht haben.

b. In der Elementarmathematik haben die Candidaten der Philologie diejenigen arithmetischen, algebraischen und geometrischen Kenntnisse nachzuweisen, welche in den Gymnasialcursen erworben werden.

§ 13.

C. Die Candidaten der Mathematik und Naturwissenschaften werden (zu § 5 C.)

a. In der Mathematik mündlich und schriftlich geprüft über:

1. Arithmetik und Algebra in der Ausdehnung, wie diese Unterrichtszweige in den Gelehrtenschulen gelehrt werden;
2. ebene Geometrie, Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie;

3. Analysis, analytische Geometrie, Differenzial- und Integralrechnung, in letzteren wenigstens Kenntniß und Herleitung der Grundformeln;
 4. praktische Geometrie in der Ausdehnung, wie sie der Lehrplan für die höheren Bürgerschulen erfordert; Uebung im Gebrauch derjenigen Werkzeuge, welche beim Messen, beim Aufnehmen und Niveliren gewöhnlich angewendet werden; Einsicht in die Gründe der Construction und des Gebrauchs dieser Werkzeuge.
 5. Aus der darstellenden Geometrie sollen Constructionen gerader Linien und von Ebenen im Raume und Constructionen krummer Durchschnittslinien im Grund- und Aufsatz ausgeführt werden.
 6. Aus der geometrischen Zeichneunst sollen die Construction der Schatten und die Hauptsätze der Perspective dem Candidaten bekannt sein.
- b. In den Naturwissenschaften wird

1. gründliche Kenntniß der Hauptlehren der Physik und specielle Bekanntschaft mit den einzelnen Theilen dieser Wissenschaft gefordert, soweit sie zur Befähigung für den Unterricht an den Gelehrtenschulen nöthig ist. Auch muß der Candidat nachweisen, daß er die beim elementaren Unterricht unentbehrlichen Instrumente genau kenne und damit zu experimentiren verstehe.

An die Prüfung in der Physik, die schriftlich und mündlich stattfindet, reihen sich mündliche Fragen über die Anfangsgründe der Astronomie und physischen Geographie und über die Grundlehren der allgemeinen Chemie.

2. In der Naturgeschichte — Zoologie, Botanik, Mineralogie mit Geognosie und Geologie — wird gleichfalls mündlich geprüft und diejenige Kenntniß gefordert, durch welche die Befähigung für den Unterricht an den Gelehrtenschulen bedingt ist.

c. Um einige Kenntniß der lateinischen und griechischen Sprache darzuthun, haben die Candidaten der Mathematik und Naturwissenschaften Stellen aus einem nicht besonders schwierigen lateinischen Autor, wie Cäsar, Caesars, das 21ste und 22ste Buch des Livius, und aus einem leichteren griechischen Autor, wie Xenophons Anabasis, Homers Odyssee, mündlich zu übersetzen und die an diese Uebersetzung sich anreihenden Fragen aus der Etymologie und Grammatik beider Sprachen zu beantworten.

§ 14.

In den facultativen Gegenständen (§ 5 D.) wird schriftlich und mündlich in folgendem Umfang geprüft.

1. Geschichte. Der Candidat hat eine genauere Kenntniß der alten, mittleren und neueren Geschichte und eine zureichende Bekanntschaft mit den geschichtlichen Hülfswissenschaften darzuthun.

2. Philosophie. Es wird eine ausgedehntere Kenntniß der verschiedenen Zweige dieser Wissenschaft und ihrer Geschichte, namentlich auch Bekanntschaft mit den neueren philosophischen Systemen gefordert.
3. Deutsche Sprache. Der Candidat hat sich über historische Studien der deutschen Sprache und Grammatik, insbesondere auch der mittelhochdeutschen, und über eine umfassende Kenntniß der Geschichte der deutschen National-litteratur auszuweisen.
4. Französische Sprache. Es wird Fertigkeit im Französischsprechen, im Lesen und Uebersetzen französischer Schriftsteller und im Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, Kenntniß der französischen Grammatik und Litteratur verlangt.
5. Englische Sprache. Hier wird correcte Aussprache, Uebung im Sprechen, Fertigkeit im Uebersetzen aus dem Englischen in's Deutsche, correcte Uebersetzung aus dem Deutschen in's Englische, Kenntniß der englischen Grammatik und Litteratur gefordert.
6. Hebräische Sprache. Der Candidat soll Sicherheit in der Formenlehre und im Analysiren der Wörter sowohl als der Sätze, und Fertigkeit im Uebersetzen der historischen Schriften des alten Testaments und der Psalmen kund geben.

§ 15.

Jeder Candidat hat eine Lehrprobe abzulegen, wozu ihm der Stoff je nach seinem Fache von der Prüfungscommission bezeichnet, und die zur Vorbereitung erforderliche Zeit gestattet wird.

§ 16.

Nach beendigter Prüfung wird ihr Resultat für jeden Candidaten nach den in den einzelnen Prüfungsgegenständen von ihm erlangten Noten, unter Berücksichtigung der größeren oder geringeren Wichtigkeit der verschiedenen Gegenstände, festgestellt und mit einer Gesamtnote als vorzüglich, gut, hinlänglich oder ungenügend bezeichnet.

Wer nicht wenigstens die Gesamtnote hinlänglich erhält, kann nicht recipirt werden.

Die Location der Candidaten, die sich nach dem Gesamtergebnisse der Prüfung richtet, wird besonders für die Candidaten der Philologie und besonders für die der Mathematik und Naturwissenschaften festgestellt.

Wer bei einer zweiten Prüfung abermals nicht genügt, wird zu einer weiteren Prüfung nicht zugelassen.

§ 17.

Jedem auf den Grund der Prüfung unter die Lehramtspraktikanten aufgenommenen Candidaten wird von dem Oberstudientrath eine Receptionsurkunde ausgestellt, welche die ihm ertheilte Gesamtnote enthält und zugleich angibt, in

welcher der beiden Klassen (§ 1) und in welchen facultativen Gegenständen (§ 5 D.) er die Prüfung bestanden habe.

Ueberdies wird die Reception der Candidaten als Lehramtspraktikanten durch das Regierungsblatt nach ihrer Location, aber ohne Beifügung der Noten, verkündet.

§ 18.

Nach der Reception hat jeder Lehramtspraktikant wenigstens ein Jahr lang an einer öffentlichen Schule sich im Unterricht zu üben und weiter auszubilden.

Er hat sich bei der Direction der Anstalt, bei der er einzutreten wünscht, zu melden und wird auf deren Bericht von dem Oberstudienrathe eingewiesen.

Mehr als zwei Praktikanten dürfen nicht gleichzeitig an einem Exceum ihre Probezeit bestehen; an kleineren Anstalten jeweils nur einer.

Wo nicht vorübergehend eine besondere Aushilfe nöthig fällt, sollen einem Praktikanten während des Probejahrs nicht mehr als zwölf Unterrichtsstunden wöchentlich übertragen werden.

Nicht bloß der Director, sondern auch die Lehrer, in deren Classe oder Fach der Praktikant Unterricht gibt, sollen die Lehrstunden desselben öfter besuchen, um von der Art und Weise seines Unterrichts Kenntniß zu nehmen, ihn auf etwaige Mißgriffe aufmerksam zu machen und, wo es geeignet scheint, mit Rath und That zu unterstützen.

Der Praktikant hat in jeder Woche einigen Stunden derjenigen Lehrer, welche in seinem Hauptsache Unterricht erteilen, als Zuhörer anzuwohnen.

Am Ende des Probejahrs berichtet der Director unter Anschluß eines Sachverständigen der oben genannten Klassen- oder Fachlehrer über die Wirksamkeit der Praktikanten, den Grad seines Lehrgeschickes und seiner praktischen Brauchbarkeit an den Oberstudienrath.

Unter Umständen kann die Probezeit vom Oberstudienrathe verlängert werden.

Oesterreich. [Die gegenwärtige Einrichtung des physikalischen Institutes in Wien.] (Ztschr. f. d. österr. Gymn.) Das Streben, die vollständige Erfüllung der Anforderungen der Statuten des physikalischen Institutes (s. Ztschr. f. d. österr. Gymn., I. Jahrg. S. 458 ff.) mit der Berücksichtigung der verschiedenartigen Verhältnisse der Besucher dieser Anstalt zu vereinbaren, leitete zu einer Vorgangsweise, von welcher, da sie die Probe der Erfahrung bereits bestanden hat, hier, gleichsam als Anhang zu vorgedachten Statuten, in Kürze Nachricht gegeben werden soll.

Für die theoretische Ausbildung in der Physik ist durch die Mannigfaltigkeit und den Umfang der bestehenden Universitätsvorlesungen reichlich gesorgt. Dadurch war es dem Institute möglich, sich auf den Charakter einer praktischen Lehranstalt zu beschränken und dem gemäß ihren Theilnehmern die vollste Gelegenheit zu eigener Handanlegung darzubieten. Die Statuten veranschlagen den vollständigen Besuch der Anstalt auf drei Semester. Hiernach wurde die zu lösende Aufgabe in drei Theile getheilt, und jede einem besonderen Semestralcurfus zugewiesen. Zwei dieser Semester bilden die eigentliche Lehrzeit; das eine, ein Sommersemester, ist dem Unterrichte

physikalischen Experimentiren gewidmet, mit vorzüglicher Rücksicht auf das Bedürfnis des Unterrichtes an Mittelschulen; das andere, ein Wintersemester, dient zur Erlernung der technischen Fertigkeiten in der Behandlung von Holz, Metall und Glas, worauf die Instandhaltung und Herstellung physikalischer Apparate beruht. Ein drittes Semester wird zu weiterer Ausbildung durch praktische physikalische Studien und mehr selbstständige Arbeiten verwendet. Es liegt in der Natur der Sache, daß diesem Semester die beiden vorgenannten voranzugehen haben; in welcher Ordnung aber jene auf einander folgen, ist gleichgültig, so daß der Eintritt in das Institut eben so gut in einem Sommer- als in einem Wintersemester stattfinden kann. In besonderen Fällen ist es vortheilhaft, den Besuch des dritten Semesters nicht unmittelbar an die beiden Lehrurse anzuschließen, sondern auf eine spätere Zeit zu verschieben, um vorerst noch weitere mit der Physik in Beziehung stehende Studien zu betreiben und dadurch eine größere Reife zu selbstständigen physikalischen Arbeiten zu erlangen. Gehörig vorgebildete Freunde der Physik können auch unmittelbar das Institut zu speciellen praktischen Arbeiten benützen und so wie jene, welche der regelmäßigen Bahn folgten, sogar mehrere Semester hiezu verwenden.

Für die beiden Lehrsemester bestehen zweistündige Lectionen, fünfmal die Woche. In dem Experimentircursus werden sämmtliche bei dem Schulunterrichte nöthigen oder doch erwünschten Versuche, und überdies noch manche feinere Experimente in der den bewährtesten Lehrbüchern eigenen Ordnung von den Lernenden abwechselnd vorbereitet und durchgeführt, wobei denselben der Unterweisende leitend zur Seite steht. Es wird hier, wie es die Statuten vorschreiben, darauf gesehen, sich auch mit geringeren Mitteln behelfen zu lernen; anderseits wird nicht unterlassen zu zeigen, wie genauere Instrumente zur Erzielung brauchbarer Messungen zu handhaben sind. Die Anstellung der Versuche bietet vielfache Gelegenheit dar, auch noch die Gründe der Erscheinungen zu besprechen und auf diesem Wege zur Erhöhung der theoretischen Einsicht beizutragen.

In dem Cursus für die technischen Fertigkeiten, deren Inbegriff füglich mit der Benennung »physikalische Technik« bezeichnet werden kann, erlernen die Theilnehmer die vorzüglichsten zur Herstellung physikalischer Geräthschaften nöthigen Handgriffe des Glasblasens, des Schneidens, Bohrens und Schleifens des Glases; die nothwendigsten Arbeiten an der Hobelbank, an der Drehbank (in Holz und Metall), das Löthen, die Bearbeitung der Metalle mit Hammer und Feile, das Versilbern, Latiren u. s. w., überall die Behandlung und Instandsetzung der Werkzeuge mitbegriffen, mit einem Worte, alle Fertigkeiten, welche man von einem Gehülfen, Präparator oder Mechaniker an einem physikalischen Cabinet fordern kann. Ein solcher Unterricht kommt einem auf sich selbst beschränkten Lehrer an einer Schule dadurch vielfach zu statten, daß er im Stande ist, gar manches theils eigenhändig anzufertigen, theils dessen Herstellung Anderen anzugeben, was besonders in kleineren Städten, wo keine Auswahl unter Mechanikern offen steht, sondern die vorhandenen Kräfte gewöhnlicher Handwerker in Anspruch zu nehmen sind, von großem Werthe ist. Die raschen Fortschritte, welche in derlei Arbeiten am physikalischen Institute selbst von solchen gemacht werden, die vor dem nie Gelegenheit dazu fanden, beruhen auf dem methodischen Gange der Unterweisung, wobei für jede besondere Beschäftigungsart mit den Grundoperationen oder Elementararbeiten begonnen und sodann stufenweise zu Schwererem fortgeschritten wird. Die Einteilung sämmtlicher Arbeitenden in Gruppen, deren jede einen für sich abgesonderten Gegenstand in Angriff nimmt, und der Wechsel der Gegenstände unter den Gruppen ermöglicht, in Verbindung mit der Anzahl der zu Gebote stehenden Arbeitsgeräthe und Werkzeuge, selbst eine größere Menge von Theilnehmern ohne Zeit-

verlust vorwärts zu führen. An die Unterweisungen, welche von dem Vorsteher der Anstalt, von seinen Assistenten, von dem Institutsmechaniker, und anderen bei dem Unterrichte Hülfe leistenden Sachverständigen ausgehen, knüpft sich mit dem besten Erfolge eine Art wechselseitigen Unterrichtes unter den Lernenden selbst, deren jedem sich durch die Operationen, die er von seinen Nachbarn ausführen sieht, eine mehrfältige Quelle der Belehrung öffnet. Sobald die ersten Schwierigkeiten einer Arbeitsgattung überwunden sind, wird sogleich die Anwendung auf Reparatur oder Herstellung von physikalischen Apparaten zum Ziele der Thätigkeit genommen, und da mit dem Fortschritte auch die Freude an diesen Beschäftigungen wächst, so kommen in jedem solchen Course Erzeugnisse zu Stande, deren Ausführung man von vorne herein nicht erwarten würde.

Für die Uebungen und Arbeiten derjenigen, welche ein weiteres Semester an Institute zubringen, oder sogleich zum Behufe selbstständiger Arbeiten eintreten, diene das ganze Jahr hindurch alle Tagesstunden, welche der regelmäßige Unterricht frei läßt, und es wird die jedem Einzelnen zuzuwendende Zeit nach besonderem Uebereinkommen festgesetzt. Bei diesen Arbeiten wird genau nach der von den Statuten vorgeschriebenen Norm vorgegangen, deren Befolgung jeden Einzelnen in den Besitz alles bezüglich der zu behandelnden Aufgabe bereits Geleisteten bringt (Statuten § 7) und die Möglichkeit eines sicheren Fortschrittes vermittelt. Die auf solchem Wege zu gewinnende Entwicklung wissenschaftlicher Selbstthätigkeit ist füglich als das Hauptziel des physikalischen Institutes zu betrachten, dessen günstiger Einfluß auf die Förderung der Naturwissenschaft bei uns sich schon jetzt bemerklich macht und binnen kurzem noch sichlicher hervortreten wird. Wir behalten uns vor, hierüber in diesen Blättern zeitweise Bericht zu erstatten.

Wien.

A. v. Ettingshausen.

England. London, 7. März. In der Unterhausung vom 6. März beantragt Lord J. Russell vorheriger Ankündigung gemäß folgende das Unterrichtswesen betreffende Resolutionen: »1. Der Ansicht des Hauses nach ist es wünschenswerth, die Beschlüsse des Unterrichtsausschusses des geheimen Rathes auszudehnen, zu revidiren und zu consolidiren. 2. Es ist wünschenswerth, daß, außer den gegenwärtig vorhandenen Inspectoren der kirchlichen (d. h. dem anglikanischen Bekenntnisse angehörenden) Schulen noch 80 Unterinspectoren ernannt werden, und daß England und Wales in Bezug auf Erziehungszwecke in 80 Divisionen getheilt werden. 3. Es ist wünschenswerth, daß Unterinspectoren für brittische, weslehanische und andere nicht mit der Kirche zusammenhangende protestantische Schulen, so wie auch für römisch-katholische Schulen im entsprechenden Verhältnisse zu der gegenwärtigen Zahl der Inspectoren solcher Schulen ernannt werden. 4. Der Ausschuss des geheimen Rathes wird ermächtigt, auf den Bericht der Inspectoren und Unterinspectoren hin in jeder Division Schuldistricte zu bilden, die aus einzelnen oder vereinigten Kirchspielen oder aus Theilen von Kirchspielen bestehen. 5. Die Unterinspectoren der Schulen jeder Division werden angewiesen, über die verfügbaren Mittel zur Erziehung der Armen in jedem Schuldistricte Bericht zu erstatten. 6. Um diese Mittel auszudehnen, ist es ratsam, die Befugnisse, welche die Commissare der mildthätigen Stiftungen gegenwärtig besitzen, zu erweitern und die Fonds, welche jetzt dem Publicum nichts nützen, oder ihm sogar Schaden, zur Erziehung der mittlern und ärmern Classen des Gemeinwesens zu verwenden. 7. Es ist wünschenswerth, daß in jedem Schuldistricte, wo die aus Stiftungen, Subscriptionen, Schenkungen und Schulgeldern (schoolpence) fließenden Mittel sich als unzulänglich erweisen und von dem Unterrichtsausschusse des geheimen

Rathes für unzulänglich erklärt werden, die Steuergahlenden die Befugniß haben, sich selbst für die Errichtung und Erhaltung einer Schule oder mehrerer Schulen zu besteuern. 8. Wird nach dem 1. Januar 1858 von einem Schuldistrict erklärt, daß er nicht die ausreichenden Mittel zum Unterricht der Armen besitzt, so haben die Friedensrichter für die Stadt, die Grafschaft oder die Burgfleden in ihren Quartalfitzungen das Recht, eine Schulsteuer aufzuerlegen. 9. Wo eine Schulsteuer aufgelegt ist, da ernennt ein von den Steuerverpflichtigen erwählter Schulausschuß die Lehrer so wie die Lehrerinnen und trifft Anordnungen zur Verwaltung der Schulen. 10. In jeder Schule, die ihren Unterhalt ganz oder theilweise Schulsteuern verdankt, wird täglich eine Stelle aus der heiligen Schrift gelesen und außerdem in der von dem Schulausschuße für passend erachteten Weise für den religiösen Unterricht Sorge getragen werden. Kein Kind jedoch soll gezwungen werden, religiösen Unterricht zu empfangen, oder zum Kirchenbesuch genöthigt werden, wenn seine Eltern oder Vormünder aus Gewissensgründen etwas dagegen haben. 11. Von Arbeitgebern, welche Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren beschäftigen, wird verlangt, daß sie halbjährlich bescheinigen, daß diese Kinder die Schule besucht haben; auch haben sie das Schulgeld für diesen Unterricht zu bezahlen. 12. Es ist wünschenswerth, durch Aussetzung von Preisen, Herabsetzung des Schulgeldes, durch Stiftung von Bibliotheken und Abendschulen und auf anderm Wege den Unterricht der Kinder im Alter von 12 bis 15 Jahren zu fördern. Der Antragsteller bemerkt, aus der Volkszählung des Jahres 1851 gehe hervor, daß es damals in England ungefähr 4,000,000 im Alter von 5 bis 15 Jahren stehende Personen gab. Von diesen waren etwa 2,000,000 in die Schulbücher eingetragen, während nur 1,750,000 die Schule wirklich besuchten. Wenn man die Beschaffenheit der Lehrer in vielen dieser Schulen in Erwägung ziehe, so sei es sehr die Frage, ob daselbst von Erziehung im eigentlichen Sinne des Wortes die Rede sein könne. Die Zahl der Kinder, welche die unter Aufsicht des Unterrichtsausschusses des geheimen Rathes stehenden Schulen besuchten, belaufe sich auf 500,000. In diesen Schulen herrsche ein weit besseres System, und durch die seit dem Jahre 1839 erfolgten Geldbewilligungen habe man Mittel zur Heranbildung von Volksschullehrern gewonnen. Trotzdem sei das Unterrichtswesen sowohl quantitativ wie qualitativ noch immer sehr mangelhaft. Auf zwei Punkte habe man hauptsächlich sein Augenmerk zu richten, nämlich darauf, daß ein Jeder der Wohlthaten des Unterrichts theilhaftig werde, und darauf, daß das wirklich Gute in dem gegenwärtigen System erhalten und weiter entwickelt werde. Roebuck läßt sich in allgemeine Erörterungen über die Zwecke der Erziehung ein. Wenn dieselbe ihr Ziel erreichen solle, so müsse der Unterricht das intellectuelle, das sittliche und das religiöse Element in sich begreifen. Der religiöse Unterricht jedoch lasse sich nicht von constitutionellen Differenzen unabhängig machen, und deßhalb könne er es auch nicht billigen, daß Lord J. Russell die Bibel in die Schulen einführen wolle. Dadurch würde man die Schulen eher zu allem Anderen, als zu Nationalschulen machen. Er seines Theils sei für den bloß weltlichen Unterricht. In ähnlicher Weise spricht sich auch W. Gibson aus. Lord Palmerston äußert, das Haus müsse Lord John Russell jedenfalls dankbar für sein, daß er seine Ansichten über einen so wichtigen Gegenstand ausgesprochen habe. Auch sei der von ihm dazu gewählte Weg, nämlich die Vorlegung der Resolutionen, seiner Ansicht nach der beste gewesen, und die Regierung werde seinen Vorschlägen die sorgfältigste Beachtung angedeihen lassen. Die Verbindung des moralischen und religiösen Unterrichts mit dem intellectuellen habe allerdings ihre Schwierigkeiten. werde sie aber nicht erreicht, so werde überhaupt gar nichts erreicht, und er hoffe, man werde Mittel und Wege finden, die allerdings bedeutenden Hindernisse zu überwinden.

Lord J. Russell bemerkt, man habe ihn darauf aufmerksam gemacht, daß es besser sein würde, die Resolutionen in einem Ausschusse des ganzen Hauses zu erörtern. Er ziehe sie also für jetzt zurück und beantrage statt dessen die Resolution, daß das Haus sich am Donnerstag, 10. April, als Ausschuss constituire, um den Stand des öffentlichen Unterrichtswesens in Erwägung zu ziehen. Dieser Vorschlag wird genehmigt.

London, 11. April. Die Verhandlungen über die Russell'sche Volkserziehungsbill begannen in der Unterhaus-Sitzung vom 10. April. Der edle Lord, welcher äußerte, er könne das Haus mit der schon vor Ostern von ihm gegebenen Motivirung verschonen, scheint wenig Beifall zu finden; er mußte wahrnehmen, daß sein früherer Einfluß auf die von ihm einst geleitete Mehrheit sehr tief gesunken sei. Herr Penley fand die Gewalt, welche den 80 Schulinspectoren ertheilt werden soll, viel zu bedeutend; die Bildung besonderer Schulbezirke werde ferner das Parochialsystem auflösen; die vorgeschlagene Verwendung von mildthätigen Stiftungen auf den Schulunterricht sei in Bezug auf die untern Classen, welche die Wohlthaten derselben genießen, eine Ungerechtigkeit. Die Erhebung von Localabgaben für Schulen werde alle Widerwärtigkeiten der Kirchenabgaben zur Folge haben. Höchst ungewöhnlich sei der Vorschlag, Arbeitgeber zu zwingen, daß sie das Schulgeld der von ihnen beschäftigten jungen Leute zwischen 9 und 15 Jahren bezahlen. Die Folge werde sein, daß erst die Arbeit von Erwachsenen, statt von Kindern, anwenden werden; kurz kein von Lord John gemachter selbstständiger Vorschlag fand Gnade. Herr Warren tritt nun zum erstenmal mit einer sehr beifällig aufgenommenen Rede auf, indem er tadelt, daß man bei dem Entwurf des Lords zu frühzeitig auf die Einzelheiten eingehe, und wenigstens im Allgemeinen Lord J. Russell bestimme. Was die Hauptfrage betreffe, so müsse die Legislatur eine entschiedenere Haltung hinsichtlich derselben wie zuvor einnehmen. Das auf Freiwilligkeit beruhende System habe gute, selbst bewundernswürthe Wirkungen geäußert; dasselbe habe jedoch nicht gänzlich seinen Zweck erreicht; Zwang sei nothwendig. Die Legislatur sei häufig genug bei Privatrechten und Eigenthum eingeschritten: handle es sich aber um ein großes moralisches Uebel, so heiße es, man beschränke die Freiheit. Man möge vorerst die Wirksamkeit des geltenden Systems ins Auge fassen, und dasselbe verbessern wo man Mängel entdecke. Etwas möge geschehen; der Staat dürfe jedoch nicht vergessen, daß er Pflichten, die auf Religion begründet seien, zu erfüllen habe; erkenne er, daß keine Erziehung vorhanden sei oder ohne sein Einschreiten vorhanden sein würde, so sei es nicht allein sein Recht, sondern auch seine Pflicht einzuschreiten. Sir J. Graham machte Hrn. Warren Complimente über sein Auftreten als Redner, sprach aber gegen dessen Ansicht über Einschreiten des Staats durch Zwang. Was die vorliegenden Resolutionen betreffe, so sei deren Form unpassend, sie begämen mit Details und enden mit einem Grundsatz. Manche derselben bedürften keines Votums, die andern ließen sich erst endgültig annehmen oder verwerfen, wenn sie als Bestandteil eines organischen und ausgearbeiteten Gesetzesentwurfs vor das Haus kämen. Greife das Haus einmal zu dem Ausweg einer zwangsweisen Localabgabe — dann sage er ihm voraus, daß es die rein weltliche Schule einführen müsse; davon abgesehen würde in Folge der Steuer die Quelle der Privatwohlthätigkeit versiegen. Was der Vorschlag betreffe, Arbeitgeber zu zwingen, daß sie die Kinder in die Schule schicken, so sei Sir Robert Walpole's Idee, die Accise in Privatbäusern einzuführen, ein harmloser Spaß im Vergleich damit. Aus den Angaben in Hrn. Unwin's und Hrn. E. Baine's Pamphleten habe er die Ueberzeugung geschöpft, daß das bestehende System keiner Aenderung bedürfe. Seit 1815 lasse sich ein ungeheurer Fortschritt nachweisen: damals besuchte eines von 17, jetzt besuche eines von 8 Kindern die Schule. Dem

der Plan des edlen Lords in einer Beziehung zu kostspielig sei (denn 6,000,000 Pfd. wären so viel wie die Armen- und Grabschaftsteuer zusammengenommen), so widerstreite er in anderer Beziehung dem constitutionellen Princip durch die Schöpfung einer Unzahl von Staatsanstellungen, die bei den besten Absichten allmählig der Corruption Thür und Thor öffnen müßten. Ferner sei der Plan weder kalt noch warm — weder religiös noch weltlich. Das Freiwilligkeitsprincip wurze im religiösen Eifer der verschiedenen Glaubensrichtungen, der Plan des edlen Lords aber mache die Religion der Schule von der zufälligen Majorität des Tages abhängig, und sei geeignet die bittersten Localfehden anzufachen. Er selbst sei entschieden gegen die weltliche Schule, daher für das Freiwilligkeitsprincip und für die Beibehaltung des bestehenden Unterrichtswesens. Sir J. Pakington gab zwar Lord John manches zu, drohte aber auch mit Amendements. Von der Regierung sprach sich noch Niemand über den Plan des ehemaligen Ministers aus. Die Verhandlung wurde vertagt und in der Sitzung vom 11. April wieder aufgenommen, und in solcher Weise fortgesetzt, daß Lord John erkennen muß, all sein früherer Einfluß sei verschwunden. Er wendet sich vorzugsweise an Sir J. Graham, und spricht seine Verwunderung aus, daß ein Mitglied des Geheimenraths das Freiwilligkeitsprincip mit Eifer vertrete, welches doch von keiner Nation in Bezug auf Erziehung, nicht einmal von den Neu-England-Staaten als gültig anerkannt werde. Möge es in Großbritannien Großes geleistet haben, so sei es doch unmöglich dasselbe für den Fall zu vertreten, daß religiöse Erziehung dadurch vernachlässigt werde. Was die Einzelheiten seiner Resolutionen betreffe, so sei es unrecht seinen Plan zu tadeln, weil dieser einen gewissen Schulzwang einzuführen beabsichtigte. Wenn eine Bevölkerung die Nothwendigkeit des Schulunterrichts nicht insoweit erkannt habe, daß sie selbst sich dafür zu besteuern bereit sei, sei er allerdings dafür, eine Behörde zu schaffen, welche die Selbstbesteuerung anbefehle, und diesen Zwang glaube er rechtfertigen zu können. Nur ein gänzlicher Mangel an Aufrichtigkeit vermöge dieß als Despotismus zu bezeichnen. Ebenfowenig lasse sich läugnen, daß viele wohlthätige Stiftungen nutzlos vergeudet oder zu Zwecken verwendet werden, die den Gründern nie in den Sinn gekommen waren; nur solche Fonds suche er dem Volksunterrichte zuzuwenden. Für die Weisheit eines solchen Schrittes könne er Lord Brougham und den gegenwärtigen Lord Kanzler als Zeugen anrufen. Auch die Besorgniß religiöser Zänkereien erscheine ihm chimärisch, ein einfacheres und allgemeiner verständliches Lehrbuch als die Bibel gebe es nicht, denn die Bibel lehre Liebe zum Nebenmenschen und Furcht Gottes, und es denke doch Niemand daran, Kinder von zwölf Jahren mit den dogmatischen Epifanidigkeiten vertraut zu machen. Aber selbst zugegeben, daß der Religionsunterricht zu Differenzen Veranlassung gäbe, so wäre ein solcher Zustand dem gegenwärtigen vorzuziehen, wo es aller Orten erwachsene Burschen gebe, die nie den Namen Gottvaters oder des Heilandes aussprechen hörten. Sir James bezeichne es als die Quintessenz der Tyrannei, Arbeitgeber für den Schulbesuch der in ihrem Dienst stehenden Kinder verantwortlich zu machen; allein dieselbe Gewalt werde ja gegenwärtig einer besonderen Classe von Arbeitgebern, nämlich den Fabricanten angethan. Was die constitutionwidrige Unzahl neuer Staatsanstellungen betreffe, so beschränke sich die »Unzahl« auf 120 Unterinspectoren, und er beabsichtige alte verdienstvolle Schullehrer, die nach einer mühseligen Laufbahn keine andere Beförderung zu erwarten hätten, mit diesen bescheidenen Posten zu belohnen. Hierauf erklärte Lord J. Russell, offenbar durch die Stimmung des Hauses entmutigt, daß er nur bei seinen fünf ersten Resolutionen beharren würde, nämlich auf Erweiterung der Vollmacht der jetzigen Unterrichtscommission, auf Einsetzung der Inspectoren und Bildung von Schuldistricten. Endlich gibt

die Regierung durch Sir G. Oren eine Erklärung. Dieser ertheilt Lord J. Russell große Lobsprüche, weil er seine Talente der Volkserziehung widme, meint jedoch: die Verhandlung zeige nur recht deutlich die Schwierigkeiten, welche diese Frage darbiete; er erklärt, nur die erste Resolution könne die herzliche Unterstützung der Regierung erhalten. Letztere könne aber unmöglich die Verantwortlichkeit übernehmen, daß sie den ganzen Plan, um eine Bill darüber einzubringen, gutheiße. Was besonders die Einsetzung von Subinspectoren betreffe, so könne man vielleicht einige Beamte der Art anstellen; welche Vollmacht solle man ihnen aber ertheilen? Das Haus werde unlang handeln, wenn es sich hierin irgendwie verpflichte. Entschieden müsse die Regierung gegen Einführung eines Schulzwangs protestiren; kurz, sie könne nur die erstere Resolution (über Erweiterung der Vollmacht der jetzigen Commission) gutheißen. Noch Andere traten gegen Lord John auf, worunter Gladstone und Disraeli. Ersterer machte ihm ironische Complimente über seine strategische Geschicklichkeit, weil er als guter General den Rest seiner Armee aus einer verzweifelten Stellung zu ziehen suche, indem er mehrere seiner Resolutionen aufhebe. Gladstone trat vorzugsweise gegen den Umstand auf, daß Lord Johns Plan zu einer Centralisirung des Erziehungswesens führen würde. Ferner meinte er, wenn das Parlament eine Abgabe für Erziehung gutheiße, so werde damit der Todesstreich dem Freiwilligkeitsprincip gegeben. Die Nöthigung von Arbeitgebern, die von ihnen beschäftigten jungen Leute in die Schule zu schicken, werde eine directe Besteuerung der Arbeit sein. Durch den ganzen Plan aber würde ein den Engländern gänzlich fremder Geist der Abhängigkeit genährt werden. Disraeli äußerte: er könne die Beweggründe Lord John Russells nicht begreifen, einen mit solchem Pomp angekündigten Entwurf theilweise zurückzunehmen; er werde freimüthiger und höflicher gegen das Haus verfahren, wenn er das Ganze zurücknehme, und anerkenne, daß die von ihm vorgeschlagene Politik keine Sympathie im Hause finde. Lord J. Russell muß diesen trefflichen Rath dankend ablehnen. Das Haus habe dem bestehenden System heute Abend die feurigsten Lobsprüche ertheilt, aber es möge sich erinnern, daß dieselbe Schulsystem im Jahr 1839 nur mit einer Majorität von zwei Stimmen durchgegangen sei. Trotz der ungünstigen Stimmung der ehrenwerthen Mitglieder lasse er sich daher nicht die Hoffnung nehmen, auch die Erweiterung des jetzigen Schulwesens dereinst durchzusetzen. Die erste der Resolutionen aufgeben hieße an der Sache verzweifeln, und dazu sei für ihn kein Grund vorhanden. Barnes suchte dem Lord Hülfe zu leisten, indem er auf Vertagung antrug, das Haus aber forderte durch lärmenden Zuruf die Abstimmung, die alsdann mit 158 gegen 260 Stimmen gegen die erste von Lord Johns Resolutionen, und damit gegen alle ausfällt.

A. 3.

Rußland St. Petersburg, 9. April. [Reformen.] Auf Vorlage des Unterrichtsministers hat der Kaiser die Beschränkung der Zahl auf Universitäten Studirender in Betracht des allgemeinen Strebens der Jugend nach höherer Bildung aufgehoben. Es kann fortan in allen Facultäten eine unbeschränkte Zahl Studenten immatriculirt werden. Der Kaiser hat diese Maßregel genehmigt im Vertrauen zu der Richtung des Unterrichtes auf hohen Schulen und des ihre Organisation beschützenden Geistes. Von einer Modification der die wissenschaftlichen Vorträge regelnden Vorschriften, welche sich wesentlich von denen der übrigen europäischen Universitäten unterscheiden, ist dabei selbstverständlich nicht die Rede.

— St. Petersburg, 29. Mai. Die heutigen Blätter veröffentlichen nachstehenden Ukas an den dirigirenden Senat vom 17. Mai, welcher vollständig nach der »Senatszeitung« lautet:

»Da Wir die Volksbildung, als Unterpfand für das künftige Gedeihen Unseres geliebten Rußlands, als einen der wichtigsten Gegenstände Unserer Sorge für den Staat betrachten, so wünschen Wir die Lehranstalten vom Ressort des Ministeriums der Volksaufklärung unter Unserer nächsten Aufsicht und Obhut zu sehen. Indem Wir im Hinblick darauf die Verwaltung des Ministeriums der Volksaufklärung und der demselben untergebenen Anstalten in ihrer jetzigen Einrichtung bestehen lassen, erachten Wir es für nöthig, von sämmtlichen wichtigeren Verfügungen fortlaufend Kenntniß zu nehmen, und befehlen deshalb in Ergänzung und Abänderung des Esword der Geseze (Ausg. v. 1842) L. 1. Statut des Ministercom. Art. 14 und Statut des Minist. der Volksaufkl. Art. 1404, 1405, 1410, 1411, 1412 und 1413: 1. Die Protokolle der Oberschulverwaltung über alle auf Abänderung der inneren Einrichtung der Lehranstalten und der inneren Verwaltung derselben, so wie auch auf Abänderungen im Lehr- und Erziehungswesen überhaupt sich beziehende Angelegenheiten unmittelbar im Original Unserem Einblick vorzulegen. 2. In solchen Fällen, wo sich in den Ansichten der Oberschulverwaltung und des Ministers der Volksaufklärung eine Differenz ergibt, hat der Minister in einem eigenen Vortrage sowohl seine Meinung als die der Oberschulverwaltung Unserer Entscheidung Allerunterthänigst vorzulegen. 3. Vorstellungen zu Belohnungen von Personen aus dem Ressort des Ministeriums der Volksaufklärung sind unmittelbar Unserer Bestätigung zu unterbreiten nach abgegebenem Gutachten der Oberschulverwaltung: die Ertheilung von einmaligen Unterstützungen in verschiedenen Fällen aus den überschüssigen, ökonomischen und anderen zur Verfügung des Ministeriums stehenden Summen wird definitiv von der Oberschulverwaltung bestimmt, ausgenommen diejenigen einmaligen Auszahlungen, welche vermöge bestehender Bestimmungen der Entscheidung des Ministers der Volksaufklärung überlassen sind. 4. Solche Angelegenheiten, welche Unserer Bestätigung unterliegen und zugleich in allgemeinem Zusammenhange mit andern Zweigen der Staatsverwaltung stehen, sind nach gehöriger Durchsicht und Prüfung in der Oberschulverwaltung, wenn sie ihrem Inhalte gemäß bei derselben einzubringen sind, der bestehenden Ordnung gemäß dem Reichsrathe oder einem der Ministercomite's, dem kaukasischen oder sibirischen, je nachdem es erforderlich ist, vorzulegen. 5. Da die der Prüfung der Oberschulverwaltung unterliegenden Angelegenheiten ihrem Wesen nach dem Ressort des Departements der Volksaufklärung angehören, so soll der Vicedirector dieses Departements Geschäftsführer der Oberschulverwaltung sein. 6. Als abgesonderter Theil der Oberschulverwaltung soll bei derselben ein gelehrtes Comite errichtet werden, auf den Hauptgrundlagen, welche Wir auf die Allerunterthänigste Vorlage des Ministers der Volksaufklärung vom 8. März d. J. schon gutgeheißen haben. Und 7. hat der Minister der Volksaufklärung die erforderlichen Regeln, welche das gelehrte Comite in seiner Thätigkeit leiten sollen, abzufassen und Unserer Bestätigung vorzulegen.

E. Personalchronik.

Preußen. Es sind ernannt: Gymnasialdirector Dr. Schrader in Sorau zum Prov.-Schulrath in Preußen, Dr. Wehrmann, Rector des Gymn. in Zeitz zum Prov.-Schulrath in Pommern, Prov.-Schulrath Dr. Wendt in Stettin zum Prov.-Schulrath in Sachsen. Superintendent Bud in Küstrin zum Regierungs-, Consist.- und Schulrath in Erfurt.

Dr. Hornig, Dir. der Realsch. in Treptow a. H. zum Dir. des G. in Starogard i. P.

Dr. Lophoff, Oberlehrer am G. in Essen zum Dir. daselbst. Bone, Prof. an der Ritterakademie in Bedburg zum Dir. des G. in Redlingshausen. Peter, Dir. des G. in Stettin zum Rector der Landesschule Pforta. Heidemann, Dir. des Fr. W. G. in Posen zum Dir. des G. in Stettin. Kleinsorge, Oberlehrer zum Dir. der Fr. W. Schule in Stettin. Pöple, vom G. in Trier zum Rector des Prog. in Prüm.

Dr. Erdmann, Privatdocent zum o. Prof. der Theol. in Königsberg. Dr. Jacher, Privatdocent in Halle zum a. o. Prof. in der philos. Facultät. Die Privatdocenten Prof. Dr. George, Prof. Dr. Köpke, Dr. Weber zu a. o. Prof. in der philos. Fac. der Univ. Berlin. Dr. John und Dr. Stobbe, Privatdocenten zu a. o. Prof. in der jur. Fac. zu Königsberg. Dr. Meckel von Hemsbach, Privatdocent in Berlin zum a. o. Prof. in der med. Fac. daselbst.

Professoren: Oberl. Dr. Ruthardt in Breslau. Oberlehrer Dr. Anderssen in Breslau. Oberl. Dr. Adalbert Kuhn in Berlin. Prorector Buttman in Prenzlau. Dr. Steudener L. in Kossleben. Ch. de la Harpe in Berlin. Conrector Dr. Theiß in Nordhausen. Adjunct Dr. Kirchhoff in Berlin.

Oberlehrer: Dr. Schwarz am Fr. Wilh. G. in Berlin. Dr. Wolff am Fr. B. G. in Berlin. Dr. Winkler vom G. in Oppeln an das G. in Leobschütz. Die Oberlehrer Dr. Bertram von der königl. Realsch. in Berlin und Dr. Red von der lat. Hauptschule in Halle an das Fr. W. G. in Berlin. Oberl. Dr. Fasbender, Dr. Firsch, Cand. Prowe I. an das G. in Thorn. Schötenack und Schäffer am G. in Stendal. Dr. Ellinger an der Realsch. in Tilsit. Dr. Foh am Fr. W. G. in Berlin. Schneider an der königl. Realsch. in Berlin. Dr. Düringer am G. in Tilsit. Dr. Petri an der Realschule in Barmen. Dr. Reinhardt und Sandtner am G. zu Greifswald. Dr. Bette und Dr. Menzger an der h. B. zu Halberstadt. Dr. Zingow vom Fr. Wilh. G. in Berlin zum Prorector am G. zu Stargard. Lowinski am G. in Könip.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Vorschriften über die Befähigung zu den technischen Aemtern der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung. Den 3. März 1856.*

§ 1. Eine technisch-wissenschaftliche und praktische Ausbildung im Reffort der Bergwerks-, Hütten- und Salinenverwaltung wird erfordert zur Anstellung der

* Die Note betr. die Vorbildung für das Bergfach, welche zu dem Fürstenwalder Programm oben gemacht ist, konnte leider nicht mehr getilgt werden, da dasselbe für das Aprilheft bestimmt und bereits in der Druckerei war, als die hier folgenden Vorschriften erschienen. Es ist also die bemerkte Unsicherheit des Rechts der höh. Bürgerschule durch diese Vorschriften gehoben. Man findet sie vollständig im Pr. Staats-Anzeiger vom 4.—8. April 1856. Dort kann man sich über den Studiengang der Bergelernen genau informieren. Wir geben hier nur die Paragraphen, welche die Schulen unmittelbar angehen. Es ist wohl einleuchtend, daß, nachdem die höhere Carriere im Bergwesen den Zöglingen der h. B. verschlossen ist, die Mehrzahl der Aspiranten den Weg durch das Gymnasium wählen wird.

Provinzial- und Localbeamten bei der Ausübung des Bergregals und bei der Betriebsführung der Bergwerke, Hütten und Salinen des Staats.

§ 2. Zu diesen Beamten gehören:

1. die Directoren und die technischen Mitglieder der Oberbergämter;
2. die Directoren der Bergämter;
3. die Bergmeister und die Berggeschwornen;
4. die Betriebsdirectoren der Hüttenwerke und Salinen des Staats, die Hütten- und Salinenbetriebsinspectoren und die Hüttenmeister.

Wer zu diesen Aemtern gelangen will, muß sich zuvor die nöthige praktische und wissenschaftliche Ausbildung erworben haben und seine Qualification durch die vorschriftsmäßige Prüfung nachweisen.

§ 3. Es finden zwei Prüfungen statt. Die erste Prüfung (Elevens- resp. Referendarialsprüfung) bezweckt den Nachweis der Amtsbefähigung überhaupt und genügt zur Erlangung der in § 2 unter 3 und 4 bezeichneten Aemter.

Zur Erlangung der in § 2 unter 1 und 2 bezeichneten Aemter ist auch die zweite Prüfung (Assessor-Prüfung) erforderlich.

§ 4. Für die Stellen der Berginspectoren und Berggeschwornen auf Bergwerken des Staats (Grubengeschwornen) so wie anderer technischer Unterbeamten der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung sind die in § 3 vorgeschriebenen Prüfungen nicht erforderlich; die praktische Befähigung dafür ist nach den darüber besonders zu erlassenden Bestimmungen nachzuweisen.

Für die Stellen der Markscheider, Bau- und Maschinenmeister ist der Nachweis der dafür erforderlichen technischen Qualification nach den dafür bestehenden Vorschriften zu erbringen.

§ 5 Schulbildung. Wer die erste und die zweite Prüfung (§ 3) abzulegen beabsichtigt, muß auf einem Gymnasium die vorschriftsmäßige Abiturientenprüfung bestanden und das Zeugniß der Reife zur Universität erlangt haben; dagegen genügt für denjenigen, welcher sich auf die Elevensprüfung beschränken will, der Besuch und das Zeugniß der Reife des Abgangs aus der ersten Classe einer der in der beigefügten Nachweisung benannten Real- und höhern Bürgerschulen, deren Abgangszeugnisse anzunehmen sind. Das vorzulegende Abgangszeugniß muß die Reife in sämtlichen Unterrichtszweigen bekunden.

§ 6. Meldung zum Eintritt. Die Meldung wegen Zulassung zu den praktischen Arbeiten erfolgt schriftlich bei einem Oberbergamte und muß die Erklärung enthalten, für welches Fach oder für welche Fächer der Eintritt in den Dienst gewünscht wird. Beizufügen ist

- a. das Abiturienten- oder Abgangszeugniß (§ 5);
- b. ein ärztliches Gesundheitsattest;
- c. ein selbstverfaßter und eigenhändig geschriebener Lebenslauf, worin Namen,

Alter, Ort der Geburt, Name und Stand der Eltern und die kurze Geschichte der Ausbildung auf der Schule, namentlich der Abgang von derselben und das erhaltene Zeugniß der Schule enthalten sein müssen.

§ 7. Anweisung der Arbeit. Das Oberbergamt weist den Angenommenen an ein Bergamt, resp. an eine Hütten- oder Salinenverwaltung. Hier wird ihm sein Aufenthaltsort und die Gelegenheit zur Erlernung der praktischen Handarbeiten näher bestimmt.

Auf Erwerb eines Lohnes ist bei diesen Arbeiten nicht zu rechnen, auch werden Unterstützungen aus königl. Cassen nicht bewilligt zc. zc.

§ 8 ff. Aus den folgenden §§ bemerken wir hier nur, daß bis zur Ablegung der ersten Prüfung einschließlich eines Probejahrs eine Zeit von drei Jahren für die praktische Ausbildung, ferner von einem Jahr für die Ausbildung im Rechnungswesen und Büreaudienst, ferner von zwei resp. dreijährigen Universitätsstudien, je nach dem der Aspirant nur das erste oder auch später das zweite Examen zu machen gedenkt, vorgeschrieben ist. Die in § 5 berechtigten höheren Bürgerschulen sind folgende: Aachen, Düsseldorf, Elberfeld, Köln, Siegen, die königliche, die Königsst., Dorotheenst., Luisenst. Realschule und die städt. Gewerbschule in Berlin, in Breslau die höhere Bürgerschule am Zwinger und zum h. Geist, Mezeritz, Stettin, Königsberg (Löbenicht und Burg), Memel, Osterburg, Tilsit, Danzig (Petri und Johannis), Elburg, Minden, Kolberg, Stolp, Erfurt, Nordhausen, Götting, Krottschin, Graudenz, Trier, Frankfurt a. O., Brandenburg, Potsdam, Bernburg (das Carolsgymn., für die Realschule ist in jedem Fall die Entscheidung des Minist. für geistl. Angelegenheiten einzuholen), Berleberg, Aschersleben, Magdeburg, Wehlau, Halle, Posen (die Realabth. des Marieng.), Treptow a. R., Reize, Burg, Berlin (Selecta des Cadettencorps, in jedem einzelnen Fall die Entscheidung des Handelsminist. nachzusehen).

Circularverfügung aus dem Ministerium des Innern vom 4. Februar 1856 — betreffend die Annahme von Civilsupernumerarien bei den Provinzialverwaltungsbehörden.*

Dem Königl. Regierungspräsidium übersenden wir die abschriftlich abgeschlossene Allerhöchste Ordre vom 10. November v. J. (a), betreffend die Annahme der Civilsupernumerarien bei den Provinzialverwaltungsbehörden, zur Kenntnissnahme und Nachachtung. Inhalt derselben steht nunmehr diese Annahme den Präsidien der Provinzialverwaltungsbehörden zu.

Indem wir hiernach dem Königl. Regierungspräsidium überlassen, von jetzt ab die nöthigen Civilsupernumerarien bei der dortigen Königl. Regierung bis zu der weiter unten angegebenen höchsten Anzahl selbstständig anzunehmen,

* Staatsanzeiger 11. April 1856, wo die Verfügung vollständig nachzusehen ist.
E.

finden wir uns veranlaßt, in Nachstehendem die Gesichtspunkte hervorzubeben, welche dasselbe bei der Ausübung der hier in Rede stehenden neuen Befugniß besonders festzubalten hat.

I. Die Allerhöchste Ordre vom 31. October 1827 (Annalen Seite 869), welche, soweit sie nicht durch die vorliegende Ordre vom 10. November v. J. modificirt wird, in Kraft bleibt, bestimmt, daß, wer als Civilsupernumerarius zugelassen sein will,

- a. über die Erfüllung der allgemeinen Militärverbindlichkeiten sich ausweisen,
- b. ein hinlängliches Vermögen, um sich wenigstens drei Jahre lang aus eigenen Mitteln oder durch Unterstützung seiner Angehörigen ernähren zu können, nachweisen muß.

Diese beiden Bestimmungen sind durch die letztgedachte Ordre unverändert geblieben, und also auch künftig maßgebend.

Die Erfüllung der allgemeinen Militärverbindlichkeiten ist schon dann als geschehen anzusehen, wenn der betreffende Bewerber sich zum Militärdienste vorschriftsmäßig gestellt hat, und entweder für unbrauchbar zu diesem Dienste erklärt, oder zu demselben vorläufig noch nicht angenommen worden ist. Im letzteren Falle kann jedoch, wenn ein Civilsupernumerarius nachträglich zur Ableistung der allgemeinen Heerespflicht herangezogen wird, die Militärdienstzeit auf seine Dienstzeit als Civilsupernumerarius nicht angerechnet werden, selbst wenn das betreffende Individuum in den vom Militärdienste freien Stunden im Büreaudienste thätig sein sollte, was den Civilsupernumerarien der fraglichen Art schon bei ihrer Annahme zu eröffnen ist.

Der Nachweis der nöthigen Subsistenzmittel auf drei Jahre ist bisher sehr häufig von den Regierungspräsidenten den Bewerbern um die Zulassung als Civilsupernumerarien zu leicht gemacht worden und wir müssen daher dem Königl. Regierungspräsidium zur Vermeidung von sonst nicht ausbleibenden Verlegenheiten empfehlen, bei Prüfung der diesfälligen Bescheinigungen recht vorsichtig zu sein, namentlich wenn letztere auf Versprechungen dritter Personen wegen herzugebender Unterstützungen sich beschränken. Versprechungen oder Bewilligungen von Darlehen für die fraglichen Bewerber sind überhaupt nicht zu berücksichtigen.

II. Die Allerhöchste Ordre vom 31. October 1827 bestimmt ferner, daß, wer als Civilsupernumerarius zugelassen sein will,

ein Gymnasium oder eine höhere Bürgerschule frequentirt und aus der ersten Classe einer solchen Anstalt mit dem Zeugniß der Reife und guter stilllicher Aufführung entlassen sein muß, wovon Ausnahmen nur in solchen Fällen sollen gemacht werden können, wo der Anzustellende seine praktische Brauchbarkeit und genügende Ausbildung bereits durch mehrjährige Beschäftigung bei anderen Behörden nachgewiesen hat.

Ueber die Bedingungen, unter welchen das Zeugniß der Reise zu erteilen ist, sind später besondere Reglements, und zwar für die Gymnasien unter dem 4. Juni 1834 (Annalen S. 375) und für die höheren Bürgerschulen unter dem 8. März 1832 (Annalen S. 103), erlassen worden. Danach ist die Ertheilung dieses Zeugnisses auf Gymnasien von einem Bildungsgrade, welcher zu akademischen Studien befähigt, bei den höheren Bürgerschulen aber nur von dem Nachweis derjenigen Kenntnisse abhängig, welche bei den Secundanern eines Gymnasiums vorausgesetzt werden. Zur Beseitigung der hierdurch begründeten Ungleichmäßigkeit in den Bedingungen für die Bewerber um die Aufnahme in das Civilsupernumerariat, je nachdem letztere ein Gymnasium oder eine höhere Bürgerschule besucht haben, und in Erwägung einerseits, daß es an sich nicht nothwendig erscheint, die Aufnahme in das Civilsupernumerariat durch ein so hohes Maß von Schulkenntnissen, als das akademische Studium erheischt, zu bedingen, sowie andererseits, daß auf Bewerber, welche die Reise zur Universität nachweisen können, erfahrungsmäßig wenig zu rechnen ist, haben Se. Majestät der König in der Allerhöchsten Ordre vom 10. November v. J. zu bestimmen geruht, daß es hinsichtlich des Maßes der Schulbildung derjenigen Personen, welche zum Civilsupernumerariat zugelassen werden wollen, fortan genügen soll, wenn diese Personen

das Zeugniß der Reise entweder für die erste Classe eines Gymnasiums oder aus der ersten Classe einer höheren Bürger- (Real-) Schule bringen.

Es steht zu hoffen, daß nach dieser Ermäßigung der Anforderungen sich mehr Gymnasialisten mit vorschristsmäßiger Schulbildung um die Aufnahme in das Civilsupernumerariat bewerben werden, als bisher geschehen ist, wo in den meisten Fällen solche junge Männer, welche für den Subalterndienst auf praktischem Wege durch mehrjährige Beschäftigung bei Unterbehörden sich geschikt gemacht, unter Entbindung von dem Nachweis der Schulreise als Civilsupernumerarien angenommen worden sind, also die Ausnahme zur Regel geworden war. Hierzu hat ohne Zweifel der Umstand wesentlich beigetragen, daß einzelne Behörden solche Individuen, welche schon einen gewissen Grad von Geschäftsroutine besitzen, auch wenn denselben die gehörige Schulbildung mangelt, den in der Regel geschäftsunkundigen Bewerbern mit der vorschristsmäßigen Schulreise vorziehen, weil erstere sogleich in diesem oder jenem Zweige des Büreauendienstes Hülfe leisten können, während letztere, welche hierzu nicht im Stande sind, sogar anfänglich den betreffenden älteren Beamten durch Unterweisung in den Geschäften oft Mühe machen. Ein von solcher Rücksicht geleitetes Verfahren entspricht indeß der eigentlichen Natur und dem Zwecke des Civilsupernumerariats durchaus nicht. Diese Institution ist nach der Allerhöchsten Ordre vom 31. December 1827 als eine Pflanzschule für den höheren Subalterndienst, im Gegensatz zum niederen, auf welchen die

ausschließliche Berechtigung der Militäranwärter sich beschränkt, in der Absicht eingesetzt, den Provinzialbehörden die Aufnahme wissenschaftlich gebildeter Männer in den Subalterndienst, neben den bloß durch die Praxis zu Büreaugeschäften angeleiteten Bewerbern, zu erleichtern, und es werden in der Regel von den mit Schulkenntnissen gehörig ausgestatteten und übrigens durch natürliche Anlagen hinreichend befähigten Anwärtern mit der Zeit die der wissenschaftlichen Grundlage entbehrenden Beamten auch an praktischer Brauchbarkeit für den höheren Subalterndienst übertroffen werden. Hiervon ausgehend, bestimmt die Allerhöchste Ordre vom 10. November v. J., daß die Entbindung von dem Nachweis der vorchriftsmäßigen Schulbildung nur dann erfolgen darf,

wenn der Anzustellende seine praktische Brauchbarkeit und Ausbildung durch mehrjährige Beschäftigung bei anderen Behörden im vorzüglichen Grade nachgewiesen hat, und es ist also das Augenmerk vorzugsweise auf die Gewinnung solcher Civilsupernumerarien zu richten, welche für ihre Brauchbarkeit im höheren Subalterndienste durch ihre wissenschaftliche Vorbildung Bürgschaft geben.

Berlin, den 4. Februar 1856.

Der Minister des Innern.
von Westphalen.

Der Finanzminister.
von Bodelschwingh.

An
sämmliche königliche Regierungspräsidien.

a.

Auf den Antrag des Staatsministeriums vom 7. d. M. setze Ich in Bezug auf die Bestimmungen der Ordre vom 31. October 1827 sub Nr. 9 litt. c. hinsichtlich des Maßes der Schulbildung derjenigen Personen, welche zum Civilsupernumerariat bei den Provinzialverwaltungsbehörden zugelassen werden wollen, hierdurch fest, daß diese Personen das Zeugniß der Reife entweder für die erste Classe eines Gymnasiums oder aus der ersten Classe einer höheren Bürger- (Real-) Schule beizubringen haben. Ausnahmen hiervon können nur dann gemacht werden, wenn der Anzustellende seine praktische Brauchbarkeit und Ausbildung durch mehrjährige Beschäftigung bei anderen Behörden im vorzüglichen Grade nachgewiesen hat.

Sanssouci, 10. November 1855.

(gez.) Friedrich Wilhelm.

(gegengez.) von Manteuffel.

An das Staatsministerium.

Bekanntmachung der Admiralität vom 2. Januar 1856
— betreffend die Bedingungen zum Eintritt als
Seecadetten-Aspirant in die königliche
Marine pro 1856.

Organisationsreglement vom 7. Juli 1854. (Staatsanzeiger Nr. 173
Seite 1329.)

1. Der Aspirant muß über 13 Jahre alt sein, darf aber am 1. October c. das Alter von 15 Jahren noch nicht überschritten haben, was durch das Taufzeugniß (siehe unten) nachzuweisen ist.
2. Er muß körperlich rüstig und insbesondere frei vom Schwindel sein.
3. Eine monatliche Zulage von 20 Rthlr. bis zu seiner Ernennung zum etatsmäßigen Fähndrich zur See nachweisen.
4. Er muß in der Eintrittsprüfung bestanden haben, welche sich in kurzgefaßter Zusammenstellung auf folgende Gegenstände erstreckt:
 - a. leserliche Handschrift ohne bedeutende grammatische und orthographische Fehler im deutschen Aufsatz;
 - b. in der Mathematik, Fertigkeit in der Zahlen- und Buchstabenrechnung, Anfangsgründe der Geometrie bis incl. des pythagoräischen Lehrsatzes;
 - c. Hauptgrundzüge der mathematischen und physischen, und allgemeine Kenntniß der physikalischen und politischen Geographie;
 - d. Kenntniß der merkwürdigsten Begebenheiten der welthistorischen Völker;
 - e. angemessene Bekanntschaft mit der lateinischen Sprache, oder statt deren
 - f. in der englischen Sprache Lesen und Uebersetzen ins Deutsche;
 - g. in der französischen Sprache wie ad f., außerdem ein leichtes Dictandum;
 - h. einige Fertigkeit im freien Hand- und geometrischen Zeichnen.
5. Anmeldungen zum Eintritt als Aspiranten können unter Beibringung des Tauf- und Impfzeugnisses, so wie einer schriftlichen Zusicherung zur Zahlung der ad 3 gedachten Zulage, bis zum 1. Februar d. J. an die Admiralität eingereicht werden.
6. Im Uebrigen wird auf das unterm 7. Juli 1854 Allerhöchst bestätigte Organisationsreglement für das Personal der Marine (siehe Gesetzsammlung Nr. 29, Jahrgang 1854) §§ 14 und 15 verwiesen.

Berlin, den 2. Januar 1856.

Die Admiralität.

W. Adalbert, Prinz von Preußen.

**Circularverfügung vom 12. April 1856 — betreffend das Leben
der evangelischen Elementarlehrer in und außerhalb
des Amtes in Wort und Wandel.**

Grundzüge vom 3. October 1854 (Staatsanzeiger Nr. 269, S. 2041).

Durch die unter dem 3. October 1854 veröffentlichten Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einclassigen Elementarschule, ist einerseits der evangelische Religionsunterricht hinsichtlich seines Inhaltes, Zieles und Stufenganges genau festgestellt; andererseits ist der Geist, welcher den Unterricht tragen und durchdringen muß, und die persönliche Hergensstellung des Lehrers zu dem Evangelium und zu seinem Herrn und Meister bezeichnet, welche allein seinen Unterricht für das Glaubensleben der Kinder fruchtbar zu machen im Stande ist.

Da aber der Elementarlehrer durch den ihm anvertrauten und übertragenen Religionsunterricht in besonderem Maße der evangelischen Kirche verantwortlich ist, so übernimmt er mit seinem Verufe auch die Verpflichtung, sich in seinem Amte und außerhalb desselben, im Unterricht wie im Zeugniß durch Wort und Wandel, stets als ein lebendiges Mitglied und als einen treuen Diener der evangelischen Kirche zu beweisen und an dem Bekenntniß der Gemeinde, deren Jugend er für den kirchlichen Unterricht des Pfarrers vorbereitet, unwandelbar zu halten, damit er denen, die außerhalb der evangelischen Kirche stehen, und denen, die innerhalb derselben ihren Verstand über Gottes Wort und die Regel des Bekenntnisses stellen wollen, nicht zu Dienst und Gefallen und seinen Brüdern nicht zum Aergerniß, den ihm anvertrauten Kindern aber nicht zum Fallstrick werde.

Daß es sich also verhalte, ist allen bereits im Amte stehenden evangelischen Elementarlehrern durch Mittheilung dieses Erlasses in Erinnerung zu bringen und jedem in das evangelische Elementarschulamt neu eintretenden Lehrer bei seiner Verpflichtung oder Einführung an das Gewissen zu legen.

Die Königliche Regierung veranlasse ich, hiernach das Erforderliche anzuordnen und zu verfügen.

Berlin, den 12. April 1856.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

**Circularerlaß vom 2. Mai 1856 — betreffend das Verhalten
der Königlichen Regierungen u. bei Abweichungen der Lehrer
von den fundamentalen Grundsätzen der Regulative
vom October 1854.**

Regulative vom October 1854. (Staatsanzeiger Nr. 255 S. 1925. Nr. 261 S. 1973. Nr. 263 S. 1993. Nr. 266 S. 2017. Nr. 269 S. 2041.)

Je erfreulicher die Regsamkeit ist, welche auf dem Gebiete der Schullitteratur durch die Regulative vom October 1854 hervorgerufen worden ist, desto mehr veranlassen mich gemachte Wahrnehmungen, die bestimmte Erwartung auszusprechen,

daß Anweisungen für die Einrichtung und Ertheilung einzelner Unterrichtsfächer durch Empfehlung der Königl. Regierung an die Lehrer nicht gebracht werden, welche in Auswahl und Anordnung des Unterrichtsmaterials, oder in Anweisung zur Unterrichtsertheilung von den fundamentalen Grundsätzen der Regulative abweichen. Die Königl. Regierung wird in dieser Beziehung Ihre Aufmerksamkeit besonders auf das religiöse Unterrichtsgebiet zu richten haben. Wo die Königl. Regierung selbst aus localen Rücksichten eine Abweichung von den Regulativen für erforderlich hält, ist jedesmal vorher meine Genehmigung einzuholen.

Berlin, den 2. Mai 1856.

Der Minister der geistlichen u. Angelegenheiten.
von Raumer.

Circularverfügung vom 19. Februar 1856 — betreffend die
Ausnahme von Vogelnestern und die Anlegung
von Eierfassungen.

Es ist neuerdings in öffentlichen Blättern auf die gemeinschädlichen Folgen hingewiesen worden, welche aus der Liebhaberei der Jugend, sich Eierfassungen anzulegen, mittelbar hervorgehen. In Betracht der Wichtigkeit des Gegenstandes veranlasse ich die Königl. Regierungen, die Schulvorstände Ihres Ressorts in geeigneter Weise darauf hinzuweisen, und nöthigenfalls mittelst bestimmter Verbote bei der Schuljugend der erwähnten Neigung möglichst entgegenzuwirken.

Berlin, den 19. Februar 1856.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
von Raumer.

Circularverfügung vom 19. Mai 1856 — betreffend die
Verbesserung der Besoldungen für Lehrer an
städtischen Schulen.

Circularverfügung vom 6. März 1852.

Auf Grund der mir in Folge meiner Circularverfügung vom 6. März 1852 bis jetzt eingereichten Nachweisungen über die stattgefundenen Regulirungen der Schullehrergehälter sehe ich mich veranlaßt, die besondere Aufmerksamkeit der Königl. Regierung auf die Verbesserung der Besoldungen für Lehrer an städtischen Schulen zu lenken.

Der Umstand, daß die bisher stattgefundenen Regulirungen sich vorzugeweiße und im großen Ganzen nur auf Landschulen erstreckt haben, würde mit Unrecht als ein Beweis für die Meinung anzusehen sein, als ob die Besoldungen der städtischen Lehrer im Allgemeinen dem Bedürfniß genügten. Es hat nur der in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen bedurft, um darzuthun, daß städtische Lehrer mit nur baarem Gehalte drückender Noth weit eher und nachhaltiger aus-

gesetzt sind, als Landschullehrer, deren geringeres Einkommen zum Theil in Naturalien und Punddotation besteht. Ein zum Lebensunterhalt der Familie und zur Erziehung ihrer Kinder ausreichendes Einkommen den städtischen Lehrern zu sichern, liegt aber im allgemeinen und im Interesse der Schule um so mehr, als jene sich sonst leicht zu Nebenbeschäftigungen hindrängen lassen, welche mit der Würde und der gedeihlichen Führung des Schulamtes nicht immer vereinbar sind.

Wenn, einzelne sehr aner kennenswerthe Ausnahmen abgerechnet, in den letzten Jahren zur Verbesserung städtischer Lehrerstellen weit weniger geschehen ist, als solches mit weitgehendem Erfolge auf Grund meiner Circularverfügung vom 6. März 1852 für die Regulirung der Landschulstellen ausgeführt worden, so gewinnt es den Anschein, als ob man auf diesem Gebiete der Selbstbestimmung und dem eigenen Ermessen der städtischen Behörden einen zu weiten, den gesetzlichen Bestimmungen nicht entsprechenden Spielraum gelassen haben möchte.

In dieser Beziehung bemerke ich, daß das nach dem erwähnten Circularerlaß der Staatsbehörde der königlichen Regierung zustehende Recht, die Leistungen der Verpflichteten zur Unterhaltung der Schule zu bestimmen und die Lehrern zur Entrichtung derselben anzuhalten, selbstredend auch seine Anwendung auf die Schulen städtischer Gemeinden findet, und veranlasse ich die königliche Regierung, von diesem Rechte, wo es das Bedürfniß erfordert, etwa vorhandener Lauigkeit oder irrthümlicher Auffassung gegenüber mit Entschiedenheit Gebrauch zu machen.

Dabei werden im Einzelnen folgende Gesichtspuncte in's Auge zu fassen sein:

Es muß als Regel angesehen werden, daß jede städtische Lehrerstelle ihrem Inhaber die Möglichkeit gewährt, fern von jedem Anspruch des Luxus und höherer Lebensverhältnisse, einen einfachen Hausstand zu gründen und denselben bei Sparsamkeit und Nüchternheit ohne Sorgen der Nahrung zu führen. Was hierzu erforderlich ist, hat die königliche Regierung in jedem einzelnen Falle unter strenger Berücksichtigung der Localverhältnisse zu prüfen und festzusetzen. Es läßt sich annehmen, daß bei den meisten mehrclassigen städtischen Elementarschulen einzelne, besonders mit kirchlichen Aemtern verbundene Lehrerstellen vorhanden sind, deren höheres Einkommen für die jüngeren Lehrer ein Antrieb sein wird, sich der Erlangung solcher Stellen würdig zu machen. Solche höhere Dotationen sind überall möglichst zu conserviren und darf eine Verringerung derselben zu andern, als Schulzwecken, überhaupt nicht vorgenommen werden, zu Schulzwecken, namentlich zur Verbesserung anderer Lehrerstellen, aber nur mit meiner ausdrücklichen Genehmigung.

Es liegt im Interesse jeder Schule, resp. Schulklasse, daß ein tüchtiger Lehrer ihr möglichst lange erhalten bleibe. Dieses wird aber nur dann zu bewirken sein, wenn die betreffende Stelle ihrem Inhaber auch ein für die mit dem fortschreitenden Lebens- und Altersalter steigenden Bedürfnisse und Ansprüche genügendes Einkommen gewährt. Die Gründung und Dotirung sogenannter Anfängerstellen,

hinsichtlich deren man darauf rechnet, daß sie für unverheirathete Schulamtsandidaten nur kurze Zeit dauernde Uebergangsposten sein sollen, ist aus den angegebenen Gründen und weil sich sehr häufig später eine Versetzung und Beförderung als unthunlich erweist, möglichst zu vermeiden.

Es ist nicht selten das Bestreben städtischer Behörden bemerkbar, höheren Unterrichtszwecke, namentlich durch Errichtung von Real- und Gewerbeschulen, unter Aufwendung erheblicher Mittel zu fördern. Die Königliche Regierung wird es sich nach wie vor angelegen sein lassen, solche Bestrebungen, wo einem wirklichen Bedürfniß eine gesunde Befriedigung gewährt werden kann, nach Möglichkeit zu unterstützen. In jedem solchen Falle hat aber die Königliche Regierung vorher zu prüfen, ob den Bedürfnissen des Elementarschulwesens der betreffenden Stadt, auch, was die ausreichende Besoldung der Lehrer angeht, genügend vorgesehen ist, damit nicht durch Bevorzugung von besonderen Interessen einzelner Classen der Bevölkerung das der Gesamtheit dienende christliche Elementarschulwesen gefährdet werde. In der dadurch zu erwartenden Hebung der öffentlichen Elementar- und Bürgerschulen wird auch das erfolgreichste Mittel gefunden werden, dem Ueberhandnehmen der Privatschulen zu steuern und die auf diese verwendeten Mittel dem öffentlichen Schulwesen zu erhalten. In letzterer Beziehung erwarte ich, daß die nach § 1 der Staatsministerialinstruction vom 31. December 1839 für die Concessionirung von Privatschulen erforderliche Prüfung des wirklichen Bedürfnisses manchen einseitigen und ungerechtfertigten Bestrebungen gegenüber besonders gewissenhaft und sorgfältig gehandhabt werde.

Wenn gegen die nach genauer Erwägung der Verhältnisse für nöthig befundene und anzuordnende Erhöhung der städtischen Lehrerbefoldungen der Einwand erhoben werden sollte, daß das städtische Budget schon anderweit zu belastet oder die Steuerkraft der Einwohner durch Communalabgaben zu sehr angespannt sei, so hat die Königliche Regierung, unter angemessener Betheiligung Ihrer Abtheilungen des Innern und der Finanzen, diesen Einwand zu prüfen und nöthigenfalls unter Festhaltung des Grundsatzes, daß die Unterhaltung des Schulwesens, namentlich der Befriedigung materieller Interessen gegenüber, nicht in zweiter Linie der städtischen Verpflichtungen stehen dürfe, auf eine Rectificirung des städtischen Budgets hinzuwirken.

Auf diesem Wege wird die Königliche Regierung überall, wo die Unterhaltung der Elementarschulen direct aus Communalmitteln erfolgt, das zur Unterhaltung der Schulen Erforderliche, nöthigenfalls durch directe Festsetzungen, beschaffen lassen können. Dem durch Provinzialgesetze im Allgemeinen festgesetzten Minimum der Lehrerbefoldungen gegenüber, wo solches sich als nicht mehr ausreichend erweist, oder dem durch Vocationen stipulirten Einkommen und den Berufungen auf dieselben gegenüber verweise ich auf den pos. 1 der Circularverfügung vom 6. März 1852 aufgestellten Grundsatz. Wo die Unterhaltung der

städtischen Elementarschulen ganz oder theilweise durch Zahlung von Schulgeld erfolgt, sind wegen der Höhe desselben, wegen Anspruch des Lehrers auf dasselbe und wegen subsidiarischer Aufbringung desselben auf dem Wege der Armenpflege die unter Nr. 3 und 4 der erwähnten Verfügung aufgestellten Grundsätze überall auch hinsichtlich der städtischen Schulen in Anwendung zu bringen.

Seitens der städtischen Behörden ist zu erwarten, daß sie den nach dieser Verfügung von der Königlichen Regierung zu erlassenden Anordnungen wegen Regulirung der Lehrerbefoldungen mit Willigkeit entgegenkommen und die Erreichung meiner Absichten für das Wohl der städtischen Schulen und ihrer Lehrer fördern helfen werden. Die Letzteren aber werden in dieser Fürsorge und der durch sie zu bewirkenden Erleichterung ihrer äußeren Lage einen neuen Antrieb finden, ihre ganze Sorge mit frischer Kraft ihrem Amte zuzuwenden, sich selbst den Ernst des Lebens zu bewahren und durch ihre Lehre und ihr Beispiel dazu beizutragen, daß auch der in den Städten heranwachsenden Jugend in dem Bemühen um die Dinge der Außenwelt das Bewußtsein ihrer höheren Aufgabe in Kirche und Vaterland nicht verloren gehe.

Bei Gelegenheit der jährlich einzureichenden Nachweisungen über die stattgefundene Erhöhung der Lehrerbefoldungen erwarte ich die Auslassung der Königlichen Regierung im Besonderen über den Fortgang, welchen das Regulirungsgeschäft hinsichtlich der städtischen Schulen gefunden hat. Sollten in den bisher eingereichten Nachweisungen, wie es in Bezug auf einzelne Regierungsbezirke den Anschein hat, die bei städtischen Schulen erreichten Gehaltsverbesserungen nicht vollständig verzeichnet sein, so sind die deßfalligen Summen für die vergangenen Jahre seit 1851 in den mit der Verfügung vom 16. d. Mts. erforderlichen Berichten nachträglich nachzuweisen.

Berlin, den 19. Mai 1856.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
von Raumer.

An sämtliche Königliche Regierungen
und
das Königliche Provinzialschulcollegium hier.

Verfügung des Königlichen Ministeriums der geistlichen u.
Angelegenheiten vom 10. April 1856.

Es ist in den auf die Circularverfügung vom 28. November 1854 erstatteten gutachtlichen Berichten allgemein als Thatsache anerkannt worden, daß es auf den Gymnasien den Schülern auch der mittleren und oberen Classen häufig an derjenigen copia vocabulorum im Lateinischen fehlt, deren es besonders zu einem leichten und sichern Verständniß der Autoren bedarf. In Folge dessen wird die Neigung zum Gebrauch ungehöriger Hülfsmittel, namentlich zur Benutzung gedruckter Uebersetzungen und zum Ueberschreiben der Vocabeln, sowie die Abhängigkeit von dem auch in den obersten Classen noch neben dem Autor liegenden Vocabelbuch, nicht selten angetroffen, und die eigene Befriedigung der Lernenden beim Lesen der Classiker vermißt. Es soll nicht verkannt werden, daß hiezu auch andere, nicht im Bereich der Schule liegende Uebelstände mitwirken; um so mehr ist es aber ihre Pflicht, von den ihr zu Gebote stehenden Mitteln der Gegenwirkung den sorgfältigsten Gebrauch zu machen.

Die Schüler der unteren Classen bedürfen einer bestimmten Anleitung, wie sie beim Präpariren zu Werke zu gehen haben; und die einmal erlernten Vocabeln müssen ebenso, wie die Regeln, Gegenstand wiederholter Repetition sein, bei der durch mannigfach wechselnde Fragweisen einem mechanischen Auswendiglernen vorgebeugt wird; bei den Versetzungen ist auf sichere Vocabelkenntniß ein größeres Gewicht zu legen, als gemeinlich geschieht.

Wenn auf diese Weise durch feste Einprägung der in der Grammatik und den Lesestücken vorkommenden Vocabeln dem Bedürfniß der untersten Classen im Allgemeinen genügt werden kann, so ist doch außerdem, in Betracht der Nothwendigkeit empirischer Grundlagen beim ersten Unterricht, und für die Zeit der größten Willigkeit des Gedächtnisses ein methodisches Vocabellernen sehr zu empfehlen.

Es ist nicht die Absicht, in dieser Beziehung eine bestimmte Anordnung oder die Einführung eines der vorhandenen Vocabularen vorzuschreiben; aber die Directoren sind da, wo es noch nicht geschehen ist, zu veranlassen, den Gegenstand mit den betreffenden Lehrern in Berathung zu nehmen, und mit denselben ein gemeinsames Verfahren zu verabreden. Am wenigsten empfiehlt es sich, Vocabeln nur nach der zufälligen Ordnung des Alphabets lernen zu lassen; bildend für das Sprachgefühl auch im ersten Knabenalter wird es nur geschehen, wenn das Zusammengehörige gruppenweis und nach Analogie gelernt wird, wobei sowohl der reale wie der logische Gesichtspunct, nach welchem z. B. auch die Opposita eingeprägt werden, Berücksichtigung verdienen. Geht ein streng etymologisches Verfahren über die Kräfte der Schüler in den untersten Classen hinaus, und eignet sich überhaupt für die Schule nur das in dieser Beziehung unzweifelhaft Feststehende zur Benutzung, so ist doch das Wesentlichste der Wortbildungslehre, worin jetzt nicht selten eine große Unwissenheit angetroffen wird, nach Maßgabe des Schulbedürfnisses, bei welchem es auf eine systematische Vollständigkeit nicht ankommen kann, gehörigen Orts mitzutheilen und einzuüben.

Der beabsichtigte Nutzen eines irgendwie geordneten Vocabellernens wird indes nur dann mit Sicherheit erwartet werden können, wenn es keine isolirte Gedächtnißübung bleibt, sondern wenn, je nach den einzelnen Classenstufen, der erlernte Wortvorrath in mündlicher und schriftlicher Uebung fortwährend zur Verwendung kommt, und möglichst in lebendiger Gegenwärtigkeit erhalten wird.

Hinsichtlich der griechischen Sprache findet ein ähnliches Bedürfniß Statt, weshalb auf dieselbe die obigen Bestimmungen mit der nöthigen Beschränkung entsprechende Anwendung finden.

Ich veranlasse das Königl. Provincialschulcollegium, den Gymnasialdirectoren Seines Ressorts Vorstehendes zur Nachachtung mitzutheilen, und vertraue, daß Dasselbe der zweckmäßigen Behandlung des wichtigen Gegenstandes fortdauernd seine Aufmerksamkeit widmen werde.

Berlin, den 10. April 1856.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten
An

sämmtliche Königl. Provincialschulcollegien.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. I. Ziller, Privatdocent an der Univ. Leipzig, Einleitung in die Allgemeine Pädagogik. Leipzig, Teubner.

Dr. Landhard, Schulrath, Volksschulblätter aus Thüringen. Weimar, Bohlau. Nr. 1—6. 48 S. Vierteljahrspreis 5 Sgr.

J. W. Dypis, L. an der Rathsschule, das fromme Kind. Beitrag zur häuslichen Erbauung für Kinder bis zur Confirmation. Leipzig, Poppel. 112 S. 12 Sgr.

C. I. F. Schötenfack, Oberl. am G. in Stendal, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung ihrer historischen Entwicklung. Erlangen, Enke. XVI. u. 836 S.

Dr. J. Fölsing, Prof., Lehrbuch für den elementaren Unterricht in der Englischen Sprache mit Lesebüchern und Übungen zum Uebersetzen ins Englische. 9. Aufl. Berlin, Enslin. 90 S.

C. II. H. Dietsch, Prof., Versuch über Iphigides. Leipzig, Teubner. 67 S.

Dr. G. Böhm, Oberl. am G. in Dortmund, Iphigides. Für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bd. Buch I—IV. Leipzig, Teubner. XXIV u. 404 S. 24 Sgr.

(Haupt- und Sauppe'sche Sammlung) Herodotus. Erklärt von F. Stein. 1. Bd. Buch I u. II. Mit 2 Karten von Kiepert und mehreren Holzschnitten. Berlin, Weidmann. XLIV u. 344 S. 1 Thlr.

(Bibliotheca scriptorum Graec. et Roman. Teubn.) 1. *Bucolicorum Graecorum Theocriti Bionis Morini reliquiae accedentibus incertorum idyllis*. Recensuit H. L. Ahrens. Editio secunda. VIII u. 144 S. 5 Sgr.

2. *Homeri Odyssea*. Edidit G. Dindorfus. Editio quarta correctior. Praemittitur Max. Sengebusch Homericæ dissertatio posterior. 119, XIV, 471 S. 18 Sgr.

3. *Flavii Josephi opera omnia ab Imman. Bekkero recognita*. Vol. III. 350 S., IV. 354 S., V. 360 S., VI. 346 S. Schluß. Jeder Band 18 Sgr.

4. *C. Plini Secundi naturalis historiae libri XXXVII*. Recognovit atque indicibus instruxit Lud. Jan. Vol. II. Lib. VII—XV. XXXVIII u. 304 S. 18 Sgr.

5. *Plotini opera ex recensione Ad. Kirchhoffi*. Vol. I. XLII u. 347 S. 27 Sgr.

6. *Rhetorici Graeci ex recogn. Leon. Spengel*. Vol. III. Schluß. XXXVI u. 539 S. 1 Thlr. Leipzig, Teubner.

S. Fränkel, Cours de Leçons. Sammlung unterhaltender u. belehrender Lesezüge aus der französischen Litteratur des 18. u. 19. Jahrhunderts mit grammatischen u. wissenschaftlichen Erläuterungen. Nebst einem vollständ. frz. dtsh. Wörterb. für beide Cursus. 1. Cursus. 4. verm. u. verb. Aufl. Berlin, Heymann. 218 S. 24 Sgr.

G. Ebener, Institutsvorleser in Hannover, französisches Lesebuch für Schulen u. Erziehungsanstalten in 4 Stufen. Stufe 1. Mit Wörterverzeichnis. Hannover, Meyer. 88 S. 5 Sgr.

C. III. F. Kohlrausch, kurze Darstellung der deutschen Geschichte. 7. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 246 S.

G. Wolf, Rel. Lehrer der isr. Cultusgemeinde in Wien, die Geschichte Israels für die israelitische Jugend. 1. Bd. Wien, Knöppschmacher. 136 S.

C. V. J. Voop, L. an der techn. Schule in Erlangen, Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauch für Schulen. Erlangen, Enke. 96 S.

Dr. G. Spörer, Oberl. am G. in Anklam, die Arithmetik für den Schulunterricht bearbeitet. Anklam, Selbstverlag. 80 S.

P. Heuser, L. in Elberfeld, praktische Anleitung zur Buchstabenrechnung und Algebra für Elementar- u. höh. Bürgerschulen, zogl. zum Selbstunterrichte. 2. verm. u. verm. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 183 S.

J. Th. Meyer, Aufgabensammlung über Wechselrechnungen, Waarenrechnungen u. Contocorrenten. Zum Gebrauch für Handelsschulen. Mit einer Einleitung von Prof. Dr. Th. Wittstein. Hannover, Habn. 291 S. 25 Sgr.

Dr. Dießnerweg u. P. Heuser, Praktisches Rechenbuch für Elementar- u. höh. Bürgerschulen. 3. Übungsbuch. 5. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 130 S. 7 Sgr.

C. VII. G. Nicolai, Wegweiser durch den Sternenhimmel, oder Anleitung auf leichte Art die Sterne am Himmel zu finden und kennen zu lernen. Vierte Auflage, bearbeitet durch Dr. G. Jahn. Mit einer Sternkarte. Leipzig, Poppel. 80. S. 15 Sgr.

C. VIII. Herßprung, L. an der Luisenst. Realsch. in Berlin. 50 heitere Lieder für fröhliche Kinder. 2. Aufl. Berlin, Gebauer. 32 S. 1½ Sgr.

J. Schulp, 12 Uebungsstücke für angehende Clavierspieler. Heft 1 u. 2 à 10 Sgr. Berlin, Dan. Köbber.

C. IX. M. A. Jaspis, Generalsuperintendent der Prov. Pommern, Hülfsbüchlein für den Unterricht in der bibl. Geschichte in einer nach 6 Gesichtspuncten getroffenen Auswahl von Schriftstellen dazu. Zugleich ein Erfag für sogen. bibl. Geschichtsbücher. 2. verb. Aufl. Elbersfeld, Friedrichs. 32 S. 21½ Sgr.

D. I. J. Tiscler, Sprache und Rechtschreiblehre mit beigelegten Denk- und Stylübungen für deutsche Schulen in 5 auf einander folgenden Stufen. 1. Bdch. 1—3. Stufe. Zugleich Gesamtauszug für Landschulen. Landshut, Thomann. 68 S. 9 fr. M. Hillebrand, Sprache, Rechtschreib- und Aussprachelehre in 4 Stufen für deutsche Volksschulen. Landshut, Thomann. 68 S. 12 fr.

A. W. Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach Grundsätzen der heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung? 3. verm. u. verb. Aufl. Berlin, Enslin. 164 S.

VI. Miscellen.

Bekanntmachung, die dießjährige Philologenversammlung betreffend.

Nachdem auf der Philologenversammlung zu Hamburg vom 1. bis 4. October 1855 die Stadt Stuttgart zum Orte der sechzehnten Philologenversammlung bestimmt worden ist, so wird diese am 23. September Vormittags eröffnet und von da an bis zum 26. September abgehalten werden. Von der statutarischen Bestimmung, wonach die Versammlung am 29. September beginnen sollte, in der Festsetzung der Zeit abzugeben, sind die Unterzeichneten theils durch die Rücksicht auf württembergische und bayerische Schulmänner, welche vom 30. September an keinen Antheil an der Versammlung mehr nehmen könnten, theils durch die Erwägung bestimmt worden, daß das am 29. September in Rannstatt zu feiernde Volksfest durch Ueberfüllung der Stuttgarter Gasthöfe mit Fremden die Unterkunft auswärtiger Theilnehmer an der Versammlung erschweren würde. Indem nun die Unterzeichneten ihre geehrten Fachgenossen, wie alle Freunde philologischer Studien und der Anwendung dieser Studien zum erzielenden Unterricht freundlichst ersuchen und einladen, die Versammlung del 23. bis 26. September mit ihrer thätigen Theilnahme zu beehren, glauben sie nachfolgendes vorläufig zur öffentlichen Kenntniß bringen zu müssen.

1. Was zu Hamburg in der zweiten allgemeinen Sitzung am 3. October 1855 verabredet worden ist, daß „zur Bestreitung der Bureaukosten von den jedesmaligen Theilnehmern ein angemessener Geldbeitrag erhoben werden solle“, wird dadurch in Werk gesetzt werden, daß jeder der Theilnehmer gleich bei seiner Einzeichnung diesen Geldbeitrag mit einem preussischen Thaler, 1 fl. 45 fr. rhein., zu bezahlen ersucht wird.

2. Unmittelbar nach der Eröffnungsbrede am 23. September werden verschiedene die Gestaltung der Beratungen betreffende, früher, jetzt oder noch in der nächsten Zeit laut gewordene Vorschläge den Versammelten zur Erwägung vorgelegt werden.

3. Nach desselben Vormittags wird sich die Abtheilung der Orientalisten, und werden sich ebenso die Sectionen der Pädagogen, der Philologen im engeren Sinne und der Archäologen constituiren. Es ist wünschenswerth, daß von erfahrenen Pädagogen spätestens zwei Monate vor der Versammlung Thesen eingesandt werden, welche den Beratungen der erstgenannten Section zu Grunde gelegt werden können.

4. Diejenigen Theilnehmer, welche in der allgemeinen Versammlung Vorträge zu halten gedenken, werden ersucht, sich hierüber gegen die Unterzeichneten mit genauer Angabe ihrer Themen bald erklären zu wollen; wobei noch gebeten wird, daß die betreffenden Zuschriften während der Monate Juni und Juli an Dr. Walz in Tübingen, vom Ende Juli an aber an Dr. Roth in Stuttgart adressirt werden mögen.

Einige Wochen vor Beginn der Versammlung werden die Localitäten für die Anmeldung u. s. w. durch öffentliche Blätter bezeichnet werden.

Stuttgart und Tübingen, Ende Mai 1856.

Dr. C. L. Roth, D.-Studienrath.
Dr. Chr. Walz, Prof.
Dr. R. Roth, Prof.

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Die Lyceen von Paris. (Aus der Allg. Ztg.)

Für uns Deutsche ist die Freiheit eine Function der Bildung, deßhalb sehen wir es als die wesentlichste Aufgabe des Staates an: jedem seiner Angehörigen zu ermöglichen, sich seiner Natur gemäß in höchster Freiheit und Würde zu entwickeln. Die Bildungsinstitute eines Landes werden uns dann zum Maßstab, nach dem wir beurtheilen, wie weit eine Regierung ihre wahre Aufgabe erkannt hat, und ob sie mit festem Willen und klarem Ziele weiter strebt.

In allen europäischen Culturstaaen ist die unendliche Mehrheit der Nation durch die Verhältnisse auf den Besuch der Primärschulen beschränkt; diese ziehen also mit Recht vorzugeweise die Aufmerksamkeit auf sich, da ihr Einfluß von weit überwiegender Bedeutung auf die Bildung des Volkes ist; aber der Kampf, der neuerdings zwischen dem Univers und den Debats über die Lyceen und die Gymnasialbildung ausgebrochen, ist principieell von so großer Bedeutung, daß eine Beleuchtung der französischen gelehrten Schulen nothwendiger erscheint. In die regelmäßige ärztliche oder juristische Laufbahn kann in Frankreich niemand eintreten, der nicht seine Prüfung zum Bachelier bestanden hat. Die Bedingungen sind aber so außerordentlich gering, daß dadurch keineswegs eine gründliche wissenschaftliche Bildung verbürgt wird; deßhalb war unter der Juliusdynastie die Bestimmung hinzugefügt, daß niemand zu jener Prüfung zugelassen werden dürfe, der nicht „ein Studienzeugniß“ aufzuweisen habe. Dieses zu erteilen waren allein die „Lyceen etc.“ berechtigt, und auf diese Weise gesichert, daß niemand in die medicinische oder juristische Laufbahn eintrat, der nicht eine tüchtige Gymnasialbildung genossen. Natürlich fand sich dadurch die Geistlichkeit in ihrem Einfluß auf die Jugendbildung beschränkt, und die Bedingung des Studienzeugnisses wurde daher von der Regierung des 2. Decembers aufgehoben.

Um systematisch zu verfahren, müßte ich mit den Anstalten für die Elementarbildung beginnen, wenn ich die Lehrinstitute nach ihrer Bedeutung skizziren wollte. Wenn es ferner schon an und für sich gewagt ist, so aus dem wahrhaft pyramidalen System des öffentlichen Unterrichts in Frankreich die mittleren Glieder her-

auszugreifen, da es doch eigentlich nothwendig ist vorher zu wissen, worauf sie fußen, und wünschenswerth zu erfahren, wohin sie gehen, so bedarf mein Bericht noch außerdem im hohen Grade der Rücksicht der Leser, da er viele Lücken enthält.

Die bloße Mittheilung der Vorschriften u. s. w. hat keinen Werth, wenn man nicht aus eigener Anschauung von der Ausführung berichten kann, und diese ist den Fremden nur bei den jährlichen Preisvertheilungen gestattet; da aber bei dieser Gelegenheit nur wohleinstudierte Schausstücke producirt werden, so kann man nur nach einzelnen Schülern, hier und da aufftoßenden Erscheinungen und den dürftigen officiellen Angaben urtheilen. Das Hospitiren, worauf man in Deutschland fast stolz ist, und im Jahresbericht zu erwähnen pflegt, wie viel Fremde um dem Unterricht beizuwohnen gekommen, wird nirgends erlaubt, unter dem Vorwand, daß dadurch die Schüler gestört würden. Man ist somit auf zum Theil mager, zum Theil unzuverlässige, zum Theil unlautere Quellen beschränkt; es sind leider die einzigen, welche fließen.

Bei den Lyceen wird übrigens allein ein Vergleich mit analogen deutschen Bildungsinstituten erleichtert. In die Volksschulen greift der Unterschied der Kirchen zu tief hinein, in die Universitäten die Verschiedenheit germanischer und romanischer Weltanschauung. Die Pariser Hochschule ist zudem die einzige, welche sich mit den deutschen allensfalls vergleichen ließe. Allerdings haben auch die Lyceen eine Organisation, welche sich nirgends in Deutschland findet, aber sie nehmen doch im allgemeinen die Stelle der bei uns für die sogenannten „gebildeten Stände“ bestimmten Bildungsanstalten, der classischen und der Realgymnasien, ein.

Die Lyceen hießen früher auch Colléges, allein man hat mit Recht sie von diesen Anstalten unterschieden, da nur ein sehr kleiner Theil der mäßig zahlreichen „Colléges communaux et particuliers“ den vollen Unterricht erteilt, d. h. zu Ablegung der Prüfung für das „Baccalauréat des sciences-ès-lettres“ vorbereitet.

Den (die Realgymnasien ungezählt) 110 Gymnasien Preußens hat Frankreich gegenwärtig etwa so viel Lyceen wie Departements entgegenzusetzen; nach dem Verhältniß der Einwohner müßte Frankreich dagegen bei gleichem Maßstab der Vertheilung 240 Lyceen haben. Von den Lyceen kommen 5 auf Paris, auf Corsica (Bastia) und Algier je 1, auf das übrige Frankreich also etwa 80. Die Pariser Lyceen führen die Namen: Louis-le-grand, Napoléon (früher Henri IV.), Saint Louis, Charlemagne, Bonaparte (früher Bourbon). Außerdem gehören hierher noch eine städtische und eine von der Regierung subventionirte Privatanstalt, das Collége Rollin und Collége Stanislas. Das letztere ist namentlich für die Kinder der emigrirten Polen bestimmt und von denselben besucht.

Die Pariser Lyceen können als Typus aller analogen Institute in Frankreich angesehen werden.

Sieben Anstalten dieser Art können offenbar in der Hauptstadt (da auch

aus der Provinz eine große Menge Eltern ihre Kinder zur Erziehung nach Paris senden, was zum Theil durch die Sitte, zum Theil durch die geringe Anzahl der classischen Schulen bedingt ist) nur dem Bedürfnis genügen, wenn der Zudrang zu diesen Instituten überhaupt ein im Verhältniß zu Deutschland geringerer ist, und wenn der Umfang derselben viel bedeutender ist als er sich bei uns findet. In der That haben die meisten Lyceen auch über tausend Schüler.

Wie der ganze Unterricht des Landes, so stehen auch die Lyceen unmittelbar unter dem „Conseil de l'Instruction publique“. Der Präsident desselben ist der Minister Fortoul, der Vicepräsident der berühmte Chemiker Dumas (Senator), der Secretär der bekannte Philolog Nisard. Die Mitglieder bestehen aus Gelehrten aller Art, aus speciellen Beamten, welche die Functionen eines Schulraths haben, aus den vornehmsten Würdenträgern der katholischen Kirche, aus einem lutherischen und einem reformirten Prediger, und endlich aus dem Vicepräsidenten des jüdischen Consistoriums. Der Unterricht ist, wie alles in Frankreich, centralisirt; Provinzialschulcollegien, wie in Preußen, bestehen nicht. Außerdem ist die Verwaltung und Ueberwachung nicht collegialisch, sondern rein militärisch organisirt: die Autonomie des Ministers aber durch die Macht der Geistlichkeit, wenn auch nicht gesetzmäßig, so doch thatsächlich beschränkt.

Bei der Uniformität, die im allgemeinen die öffentlichen Anstalten wie die Geister in Frankreich haben, kann man mit ziemlicher Sicherheit von den Pariser Lyceen auf alle andern schließen. Ich lasse daher zunächst den Stundenplan des Lycee St. Louis in der Rue de la Harpe folgen, wie er in der Portierloge desselben vor einem Jahr aushing.

Aller Unterricht ist täglich und zweistündig. Morgens von 8 bis 10, Nachmittags von 2 $\frac{1}{2}$ bis 4 $\frac{1}{2}$. Er wechselt in seiner Anordnung eine Woche um die andere. A. Specieell mathematische Classe. Erste Woche: 5mal Mathematik, 2mal Physik und Chemie, 2mal Mechanik, 2mal Geschichte und Geographie, 1mal lebende Sprachen. In der zweiten Woche nur 1mal Geschichte und Geographie und 1mal Sprachen mehr dafür. B. Classe Nr. I. I. 1. Logische Classe. I. 1. a. Logische Section. Erste Woche 4 Logik, 3 Physik und Chemie, 3 Mathematik, 1 Revision französischer und lateinischer Autoren, 1 Geschichte und Geographie. Zweite Woche dasselbe, doch nur 3 Logik, 2 Revision lateinischer und französischer Autoren, 1 Revision griechischer Autoren und keine Geschichte und Geographie. I. 1. b. Niedere mathematische Section. I. 1. b. α . Erste Division. Erste Woche. 6 Mathematik, 2 Französisch und Lateinisch, 2 Physik und Chemie, 1 lebende Sprachen, 1 Geschichte und Geographie. Zweite Woche dasselbe, doch nur 1 Stunde Französisch und Lateinisch, 2 Geschichte und Geographie. I. 1. b. β . Zweite Division. Erste Woche. 6mal Mathematik, 2 Lateinisch und Französisch, 2 Physik und Chemie, 1 lebende Sprachen, 1 Geschichte

und Geographie. Zweite Woche dasselbe, doch nur 5 Mathematik und 2 Geschichte und Geographie. I. 1. b. γ. Dritte Section. Erste Woche. 6 Mathematik, 2 Physik und Chemie, 2 Lateinisch und Französisch, 1 Geschichte und Geographie, 1 lebende Sprachen. Zweite Woche dasselbe, doch nur 1 Stunde Lateinisch und Französisch und 2 Geschichte und Geographie. I. 2. Rhetorische Classe. I. 2. a. Classische Section. Erste Woche. 5 Lateinisch und Griechisch, 2 Lateinisch und Französisch, 2 Geschichte und Geographie, 2 lebende Sprachen, 1 Naturgeschichte. Zweite Woche. 5 Lateinisch und Griechisch, 5 Lateinisch und Französisch, 1 Naturgeschichte, 1 Geschichte und Geographie. I. 2. b. Realistische Section. Erste Woche. 4 Mathematik, 2 Physik und Chemie, 2 Geschichte und Geographie, 2 lebende Sprachen, 2 Lateinisch und Französisch. Zweite Woche. 5 Lateinisch und Französisch, 4 Mathematik, 2 Physik und Chemie, 1 Geschichte und Geographie. Classe Nr. II. II. 1. Classische Section. Erste Woche. 5 Lateinisch Griechisch, 2 Lateinisch Französisch, 2 Geschichte Geographie, 2 lebende Sprachen, dann im ersten Semester 1 Chemie Physik, und im zweiten 1 Kosmographie. Zweite Woche. 5 Lateinisch und Griechisch, 3 Lateinisch und Französisch, 1 Geschichte und Geographie, 2 lebende Sprachen, dann im ersten Semester 1 Physik Chemie, im zweiten 1 Kosmographie. II. 2. Realistische Section. Erste Woche. 4 Mathematik, 2 Physik Chemie, 2 Lateinisch und Französisch, 2 Geschichte und Geographie, 2 lebende Sprachen. Zweite Woche dasselbe, doch nur 1 Geschichte und Geographie und 3 Lateinisch und Französisch. Classe Nr. III. III. 1. Classische Section. Erste Woche. Die erste Division 2 Literaturgeschichte, die zweite Division 1 Chemie. Die erste Division 1 Geschichte und Geographie, die zweite 2 Geschichte und Geographie. Beide Divisionen 2 lebende Sprachen und 2 Lateinisch und Französisch, und 5 Lateinisch und Griechisch. Zweite Woche. 5 Lateinisch und Griechisch, 2 Lateinisch und Französisch, erste Division 1 Geometrie, zweite Division 1 Physik und Chemie, erste Division 4 Geschichte und Geographie, zweite Division 3 Geschichte und Geographie, 1 Literaturgeschichte. III. 2. Realistische Section. Erste Woche. 4 Mathematik, 2 Physik und Chemie, 2 lebende Sprachen, 2 Lateinisch und Französisch, erste Division 1 Geschichte, zweite Division 2 Geschichte, erste Division 1 Literaturgeschichte. Zweite Woche. 5 Mathematik, 1 Physik und Chemie, 2 Lateinisch Französisch, erste Division 4 Geschichte und Geographie, zweite Division 3 Geschichte und Geographie und 1 Literaturgeschichte. Classe Nr. IV. Erste Woche. Erste Division 7 Grammatik, 4 Arithmetik, 1 Geschichte und Geographie. Zweite Division 11 Grammatik und 1 Geschichte und Geographie. Zweite Woche. Erste Division 9mal Grammatik, 1 Arithmetik, 2 Geschichte und Geographie. Zweite Division 9 Grammatik, 2 Arithmetik, 1 Geschichte und Geographie. Classe V. VI. VII. und VIII. Jede Woche 11mal Grammatik, 1 Geschichte und Geographie.

Zum nähern Verständniß ist zu bemerken daß unter dem Ausdruck Gran-

matif nicht bloß der Unterricht in der französischen, sondern auch in der lateinischen und griechischen Sprache verstanden wird.

Eine nicht im Stundenplan aufgeführte 9te Classe ertheilt eigentlichen Elementarunterricht, der in der 8ten fortgesetzt wird. In der 7ten beginnt der Unterricht in der lateinischen, in der 6ten der in der griechischen Sprache.

Unter den lebenden Sprachen sind die deutsche und die englische zu verstehen, doch ist der Unterricht darin gleichzeitig, so daß der Zögling, nach seiner Wahl, entweder die englische oder die deutsche, aber immer nur eine von beiden lernen kann. Im allgemeinen wird die englische Sprache vorgezogen, da sie die leichtere ist.

Die dritte, zweite und erste Classe zerfällt in zwei Abtheilungen, in welchen ein Theil des Unterrichts ein gemeinsamer ist. Die Eintheilung der (niederer mathematischen) realistischen Section der ersten Abtheilung (der logischen) der ersten Classe in drei in sich unterschiedliche Divisionen ist jedoch nur im Lycée St. Louis, welches den exacten Wissenschaften besondere Sorgfalt widmet.

Den Zahlenangaben nach besteht ein Lycée allerdings nur aus 8 Classen, da aber die Classe „*de mathématiques spéciales*“ nicht darunter aufgezählt ist und die Unterabtheilungen eben so wenig berücksichtigt werden, so ist die Rechnung eine verwickelte, und man kann kaum sagen, wie viel Classen eigentlich ein Lycée hat. Formell ist es allerdings ein einziges Bildungsinstitut, welches die ganze Kluft von den Elementarschulen bis zur Universität ausfüllt; bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, daß es in der That ganz verschiedene Bildungswege enthält, und die Einheit eine rein äußerliche und administrative ist. Die Lyceen sind eigentlich eine Combination von Classen, die mit denen unserer Bürgerschulen und der Progymnasien übereinstimmen, die den höhern der lateinischen und der Realschulen gleichen, und die speciell mathematische Classe dürfte bei uns nur auf rein polytechnischen Anstalten gefunden werden. Alle Classen, namentlich aber die untern, sind außerdem wegen der großen Anzahl der Schüler in zwei Divisionen getheilt, die unter verschiedenen Lehrern stehen, der Unterricht ist aber in beiden bis zur dritten Classe derselbe. In allen Lyceen ist im Princip der Unterricht in der eigentlichen „*Division Élémentaire*“, d. h. der 8ten und 7ten Classe, und der „*Division de grammaire*“, d. h. der 6ten, 5ten und 4ten Classe, ein einiger. Die „*Division supérieure*“, welche aus allen übrigen Classen gebildet wird, zerfällt dagegen in eine Section des lettres und eine Section des sciences, d. h. eine humanistische und eine realistische Abtheilung, was aber natürlich nicht verhindert, daß ein Theil des Unterrichts beider Sectionen ein identischer ist. Die erste Classe der *Division supérieure* theilt sich in eine logische (I. 1) und eine rhetorische (I. 2) Classe, die ebenfalls wieder in jene zwei principiell verschiedenen Abtheilungen zerfallen. Die Schüler, welche bis Tertia kein Examen nöthig haben, um in den Classen aufwärts zu rücken, sondern dieselben lediglich nach dem Wunsche ihrer Eltern besuchen, müssen sich beim Eintritt in die dritte

Glasse entscheiden, ob sie zur realistischen oder zur humanistischen Abtheilung gehören wollen, und durch eine Prüfung ihre Befähigung dazu nachweisen. Auf der realistischen Abtheilung ruht dann, wie in Deutschland, der Gluck, daß der Unterricht im Griechischen aufhört, obgleich die Elementarkenntnisse in den classischen Sprachen für die exacten Wissenschaften fast unentbehrlich sind.

Das Zusammenwerfen von Classen, die so verschiedene Ziele anstreben, zu einem administrativen und organischen Ganzen macht, nebenbei bemerkt, jedenfalls einen Theil der wissenschaftlichen Ueberwachung der Anstalten illusorisch, denn es dürfte fast unmöglich sein, Persönlichkeiten zu finden, welche außer den andern Erfordernissen auch eine so vielseitige Bildung besitzen, um in so getrennten Wissenschaften ein gleich berechtigtes Urtheil zu haben.

Die Art des Unterrichts in den französischen Lyceen ist mit der übrigen Organisation der Anstalten so eng verbunden, daß man beide derselben gleichzeitig erläutern muß, um das Ganze zu verstehen. Alle Lyceen (mit sehr wenigen Ausnahmen) wollen nämlich nicht bloß wie unsere Schulen unterrichten, sondern sie wollen auch erziehen; d. h. sie vereinigen die bei uns getrennten Zwecke der Schule und der Familie.

Die Schüler der Lyceen bestehen aus fünf verschiedenen Arten:

1. Aus reinen Externen, d. h. solchen Schülern, die bei ihren Familien wohnen, und denen a. ein Répétiteur (Hauslehrer) gehalten wird, und b. die keinen Répétiteur haben.
2. Aus Externen, welche außerhalb des Lyceums in einer Pension wohnen, und den besondern Nebenunterricht dort durch Maitres d'Études empfangen.
3. Aus Internen, die in der Anstalt wohnen, und von Professeurs-répétiteurs, und von Maitres d'Études den bezüglichen Nebenunterricht erhalten.
4. Aus Externen, die den Unterricht in der Pension mit besuchen, aber bei ihren Eltern wohnen.

Die Internen besuchen die Anstalten entweder auf ihre eigenen Kosten, oder sie sind „Boursiers“, d. h. Freischüler, für welche die Commune oder der Staat die Pension bezahlt.

In Paris haben die Lyceen „Charlemagne“ und „Bonaparte“ nur Externe, in allen andern Lyceen dominirt dagegen die Zahl der Internen. Wie man aus diesen Verhältnissen und der geringen Anzahl der officiellen Lehrstunden von selbst schließen kann, zerfällt eigentlich der Unterricht in zwei Theile, den welcher in den Classen, und den welcher außerhalb derselben gegeben wird. Der eine setzt den andern voraus, und die Répétiteurs, Maitres d'Études, Professeurs-répétiteurs ergänzen mehr oder weniger die eigentlichen Lehrer. Der in den niedern Classen erteilte Unterricht besteht wesentlich aus sogenannter Grammatik; derselbe hat die folgende Form.

In den stets zweistündigen Lectionen wird die erste halbe Stunde mit Ueber-

hören der den Schülern am Tage zuvor zum Auswendiglernen aufgegebenen Theile der Grammatik zugebracht. Es ist also während dieser Zeit immer nur ein Schüler, mit dem sich der Lehrer beschäftigt. Dieses Auswendiglernen ist fast rein mechanisch. Die Aufgabe der Professoren besteht vorzugsweise darin, einen bestimmten Theil der lateinischen, französischen, griechischen, deutschen oder englischen Grammatik auswendig lernen zu lassen; ist dieser Zweck erreicht, so ist die Aufgabe erfüllt. Um die Anwendung der Regeln ist man wenig bemüht, weil man, im Gegensatz mit dem deutschen System, vorherrschenden Werth nur auf die „Version“, d. h. die Uebersetzung aus der fremden Sprache in die französische legt. Das Entgegengesetzte, die „thèmes“, haben eine ganz untergeordnete Bedeutung.

Die zweite halbe Stunde wird daher vorzugsweise der „Version“ gewidmet, indem der Professor eine Stelle aus irgend einem classischen Autor, ohne nähere Angabe desselben, dictirt, welche die Schüler zu Hause ins Französische zu übersetzen und die Version dem Professor am folgenden Tage vorzulegen haben.

Der Professor wählt diese Stellen nach dem Maß der Classe, aus einem Cours complet et gradué de versions, thèmes etc., wo sie, lediglich für diesen Zweck (mit der Version daneben), frei oder aus den verschiedensten Schriftstellern zusammengestellt sind. Die Schüler lernen daher nie die Autoren ganz, sondern nur bruchstückweise kennen. Eine Ausgabe eines lateinischen oder griechischen Schriftstellers bekommen sie fast nie in die Hand, dagegen besitzen fast alle Schüler Uebersetzungen, und die Répétiteurs die Risard'sche Ausgabe der Classiker, wo zu dem sehr corruptirten Text sich eine vortreffliche französische Uebersetzung (sogenannte Eiselebrücke) findet. Von einem Lesen der Classiker nach deutscher Methode ist daher in den französischen Lyceen nie die Rede, dieselben werden nie systematisch durchgegangen und explicirt. Unter „Lesen“ versteht man lediglich die Version des vom Professor gegebenen Dictats aus den verschiedenen Autoren; es kann aber daher auch schon ein Quintaner in Paris sagen: „Ich lese den Horaz und Tacitus.“ Die dritte halbe Stunde des stets zweistündigen Unterrichts bringt der Professor damit zu, ein Corrigé (corrigirtes Exemplar) der am Tage zuvor aufgegebenen Version zu dictiren, nachdem er einige der eingeliesserten Arbeiten hat vorlesen lassen. Dieses Dictat müssen die Schüler zu Hause in besondere Hefte aufs neue eintragen, und diese alle vier Wochen abliefern.

Das Abschreiben ist deshalb nöthig, weil in den meisten Lyceen keine Schreibrische sind, sondern in den amphitheatralisch gebauten Sälen sich (wie in der Sorbonne, dem Collège de France, der Ecole de Médecine) nur Bänke vorfinden, die Schüler also auf den Knien schreiben müssen.

Die vierte halbe Stunde wird mit Uebersetzen aus den „Historiis selectis“, mit Erklärung der Grammatik etc. — je nach Ermessen des Lehrers — zugebracht. Der Unterricht verändert seine Natur nur in der ersten, zweiten und dritten Classe, wo das Auswendiglernen aufhört. Auch werden dort erst die Stylübungen in der

französischen Sprache vorgenommen, welche in den untern Classen fehlen; dort herrschen die freien Compositionen neben den Versionen vor, und der Schüler bekommt auch einmal einen Autor ganz in die Hand. Der Unterricht verfolgt dort also ein freieres, höheres Ziel als das der bloßen Dressur. Freie Arbeiten, die in den untern Classen nie vorkommen, bilden die Aufgaben.

Der Unterricht in der Geschichte und der stets in Verbindung damit vorgetragenen Geographie besteht in den untern Classen ebenfalls lediglich aus Dictiren und Auswendiglernen. Erst im fünfzehnten Jahre ungefähr erfährt, nach der neuen Studienordnung, der Zögling, daß es auch andere Länder in der Welt gibt als Frankreich; denn bis dahin beschäftigte man ihn nur damit.* Im strengen Gegensatz also zur deutschen Methode, die mit einem Ueberblick der Geschichte den Unterricht beginnen läßt und dann erst das engere Vaterland berücksichtigt. Von der Ritter'schen Auffassung des Erdganzen sind bis jetzt kaum dürftige Spuren in dem französischen Geographieunterrichte zu finden, der die Erdbeschreibung mehr als ein Anhängsel der Geschichte denn als eine für sich bestehende Wissenschaft betrachtet. In der Mathematik soll der Unterricht dagegen vortrefflich sein, was um so wahrscheinlicher, da in Deutschland bekanntlich die französische Behandlung dieser Wissenschaft fast allgemein als vorzüglicher erkannt und mit den Schriftstellern adeptirt worden ist; ebenso sollen die Naturwissenschaften in einer Weise vorgetragen werden, wodurch wirkliche Kenntnisse in denselben verbreitet werden, während leider in Deutschland dieser wichtige Zweig des Wissens in bedauernswürdiger Weise vernachlässigt wird. Die Schüler der mathematischen Abtheilung, welche ich gesprochen, hatten auffallend solide positive Kenntnisse, die bei den exacten Wissenschaften vorzugsweise von Werth sind. Allerdings dürften diese Wissenschaften wohl stets von dem Einfluß der Geistesfreiheit frei bleiben, der seit dem 2. Dec. wieder allmächtig zu werden beginnt, und bei der neuen Reform der „Instruction publique“ den Unterricht in den Elementen der Philosophie, welcher früher in den obern Classen erteilt wurde, unterdrückt hat. Statt dessen müssen gegenwärtig täglich von den untern Classen zwei Sprüche aus der Vulgata auswendig gelernt werden, und die meisten Schulbücher sind vorher den Bischöfen zur Approbation vorgelegt worden.

* Es wird ihm natürlich dabei die Bedeutung der Franzosen gebührend auseinander-
 gesetzt und ihm klar gemacht, wie Charlemagne kein fränkischer, sondern ein franzö-
 sischer Kaiser sei, und — in Uebereinstimmung mit einer der Nummern des von Didot
 gegründeten neuen *Athenäum Français* — gelehrt, daß die deutschen Geschichtschreiber
 erst von 843, von der Erschaffung des deutschen Reichs an, auftauchen. In Folge
 dessen ist dann natürlich auch Karls des Großen Residenz Aachen eine französische
 Stadt, denn zwischen »Franken« und »Franzosen« machen die Geschichtslehrer keinen
 Unterschied.

Man sieht, daß die geistige Thätigkeit eines Schülers der untern Classen sehr gering ist, und fast allein das Gedächtniß ausgebildet wird; außerdem beschränkt sich seine Arbeit fast nur auf Abschreiben. Die Version gibt ihm Gelegenheit sich viermal in der Calligraphie zu üben, denn erst dictirt der Professor den Text zu derselben, dann übersetzt der Schüler diesen ins Französische und liefert die Version dem Professor ab, dann dictirt ihm dieser das Corrigirte derselben und der Schüler copirt sie von neuem als letzte Reinschrift. Daß nach diesen eingereichten Versionen, welche übrigens auch nie von den Lehrern corrigirt zurückgegeben werden, die Kenntnisse der Schüler nicht beurtheilt werden können, versteht sich von selbst. Die Schüler machen die Versionen nämlich nur in den seltensten Fällen selbstständig, denn entweder besitzen sie auch die Sammlungen, aus denen der Text entnommen, oder es haben die Hülfslehrer die bezüglichen Bücher. In den Pensionen, wo auf viele Schüler nur ein Professeur-répétiteur oder ein Maître-d'études kommt, ist es auch unmöglich zu bewirken, daß nur eigene Arbeiten der Schüler abgegeben werden, denn in den meisten Fällen werden gewissenlose Lehrer den Schülern die Hand zum Gebrauch der Eselsbrücken bieten. Nur die Externen, welche gewissenhafte Répétiteurs haben, lernen also wirklich etwas bei diesen Arbeiten, aber das ist das Verdienst dieser letztern, nicht das der Professoren. Da diese ihrer Zeit selbst Professeurs-répétiteurs gewesen, so kennen sie auch alle Mißbräuche und deshalb sind in allen Branchen des Unterrichts die sogenannten „Compositionen“ eingeführt. Dieß sind Arbeiten, welche der Schüler unmittelbar in der Classe, gewöhnlich am Dienstag, anfertigen muß; der Professor dictirt z. B. eine Stelle aus einem griechischen oder lateinischen Autor, welche der Schüler sofort ins Französische zu übertragen hat u. s. w. Diese Arbeiten corrigirt der Professor oder zuweilen auch ein Aufsichtsbeamter, der Censor, und es werden danach am Sonnabend die Schüler classificirt, und nach dem Gesamtergebnisse aller Compositionen eines Schuljahres oder Semesters die halbjährlichen oder jährlichen Preise ertheilt.

Diese letztern bestehen für den ersten Grad (in jeder Wissenschaft) in einem Lorbeerzweige, für den zweiten in einem Eichenkranz, und bei beiden aus Büchern nach Verhältniß; außerdem in feierlichem Hervorruf mit Tusch und zwei obligaten Küßen von Seite des preisvertheilenden Mitgliedes des Institut de France. Es gibt übrigens noch eine Menge Accessits für die Minderbefähigten, denen aber kein Tusch, kein Vorruf und keine Küße zu Theil werden. Der ganze Ehrgeiz von Lehrern, Eltern, Schülern ist auf die Erringung dieser Preise gerichtet, und da die Mütter besondern Werth darauf legen, so ist es nicht selten, daß die Söhne bloß deswegen zwei Jahre (halbjährige Versetzungen finden nicht statt) in einer Classe bleiben. Die Répétiteurs klagen auch darüber, daß die Mütter sich zu diesem Zweck in die Verhältnisse des Unterrichts mischen, dagegen die eigentliche Erziehung, sofern sie nicht die Außenseite betrifft, wenig von ihnen

berücksichtigt wird, es sei denn, daß der Beichtvater seinen Einfluß geltend mache.

Die Preise werden jedoch nicht bloß für bewiesene Kenntnisse, sondern auch für gutes Betragen ertheilt. Es erhalten die Schüler über ihre Leistungen in beiden Richtungen Scheine, woraus sie selbst ihre Ansprüche auf Preise fortwährend berechnen können. Diese Scheine haben zu einem vollständigen Ablasshandel geführt, der zu originell ist, um ihn nicht zu berühren.

Für jeden wo der Schüler durch seine Compositionen am Ende der Woche den Platz Nr. 1 erhalten, bekommt er einen Schein, der auf sechs Stunden „Retenue“ lautet, für den Platz Nr. 2 wird er mit einem Schein auf drei Stunden Retenue belohnt. Wer sich die Woche musterhaft aufgeführt, erhält einen Schein, „Exemption“, für 100 Verse. 30 Stunden gewonnene Retenues oder 30,000 erworbene Verse geben Anspruch auf einen der Preise, die am Ende jedes Semesters ertheilt werden.

Diese Retenues und Exemptions bilden nun das Vermögen des Schülers, womit er die Belohnungen erkaufte oder die Bestrafungen bezahlt. Diese letztern bestehen nämlich, für Unfleiß wie für schlechtes Betragen, in sechsstündiger Retenue (d. h. Verweigerung des Ausgehens, welches an jedem zweiten Sonntage erlaubt ist), oder in Abschreiben und Auswendiglernen von einer bestimmten Anzahl Verse. Hat der Schüler ein Vermögen von Kenntnissen und gutem Betragen, so bezahlt er mit den Scheinen. Da nun aber am Ende des Semesters, nach den letzten Compositionen, die Scheine werthlos werden, oder auch wenn man über 30 Stunden Retenues oder 30,000 Verse Exemptions besitzt, so hat der Schüler ein Interesse als guter Wirth dann wenigstens sein Vermögen auszugeben, da es sonst ganz nutzlos wird. In den letzten acht Tagen des Unterrichts sollen daher oft die ruhigsten Schüler die tollsten, die fleißigsten die faulsten werden.

Die Preise haben aber nicht bloß, da sie nur allein auf den Ehrgeiz berechnet sind, einen nachtheiligen Einfluß auf die Schüler, sondern sie müssen auch die Répétiteurs corrumpiren. Die Eltern verlangen Preise, sie beurtheilen die Güte des ertheilten Unterrichts nach denselben, sie wählen danach mit die Pensionen. Die Professeurs-répétiteurs, die Maitres d'études, die Répétiteurs müssen daher besorgt für dieselben sein. Wenn zudem der Schüler nicht slavisch den Anforderungen entspricht, wenn er statt wörtlich nachzubeten was man ihm dictirt hat, Arbeiten liefert, die freies Denken, die eigene Entwicklung verrathen — so hat er weniger Anspruch auf die Preise. Aus ähnlichen Gründen erklärt sich der Mißbrauch mit den sogenannten Eselsbrücken, die hier die meisten Schüler als die Grundlage ihrer Bibliothek betrachten, während sie in Deutschland conficirt werden und überhaupt viel seltener im Buchhandel vorkommen.

Den Fleiß außerhalb der Classe überwacht der Professor nach den Zeugnissen, welche jeder Schüler ihm am Morgen darüber einreicht. Der Répétiteur

bestätigt darin, daß der Eleve seine „*Leçon*“ erlernt und sein „*Devoir*“ gearbeitet habe; dieses letztere durchzusehen und corrigirt zurückzugeben, wie bei uns, wird von dem Professor nicht verlangt. Statt dessen muß er aber jedes Zeugniß unterschreiben, womit er die erste halbe Stunde des Unterrichts während des Aufstagens zubringt.

Außerdem ertheilt der Professor *Notes hebdomadaires* über *Conduite*, *Leçon*, *Application*, *Devoir*, und über den nach den Dienstagecompositionen gewonnenen Platz. Wer in diesen Wochenzeugnissen dreimal Nr. 1 erhalten, bekommt eine Bronzemedaille und kommt auf die mit einem Tisch (!) versehene „*Ehrenbank*.“

Alle Jahre ist, außer den jährlichen *compositions pour le prix* in allen Classen der *Lyceen*,* ein *Concours général*, an dem außer den *Lyceen* von Paris auch das von Versailles theilnimmt. Alle Concurrenten haben dabei dieselben Arbeiten zu machen, nach denen die Preise für Rhetorik, Philosophie und die exacten Wissenschaften ertheilt werden. Diese bestehen in Militärfreiheit (!) und reichen Geschenken an Büchern, außerdem wird das Bild jedes der Sieger im Institut aufgehängt. Der Werth der *Lyceen* wird danach beurtheilt, und das nur Externen habende *Lyceé Charlemagne* betrachtet man deshalb als das erste, weil ihm die meisten Preise zufallen.

In keinem der Pariser *Lyceen* wird von den Lehrern Religionsunterricht ertheilt, jedem derselben sind dafür zwei *Aumôniers* attachirt. Diese beschäftigen sich aber vorzüglich mit dem Cultus, der in einem Gebet an jedem Morgen, einer Messe am Sonntag und Donnerstag besteht. Dieser letztere Tag ist ein freier Tag, wogegen die bei uns freien Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend zum Unterricht herbeigezogen werden.

Ob gegen den Religionsunterricht wie er in Deutschland betrieben wird, das Lesen der Bibel in jungen Jahren u., nichts einzuwenden, das ist eine ganz andere Frage; ich beschränke mich darauf, den Unterschied im Unterricht zu erwähnen.

Für diesen ist vorzugsweise noch eine Einrichtung gewichtig, die in Deutschland schwerlich gebilligt werden dürfte. Die Lehrer sind an den französischen *Lyceen* nämlich nicht nach ihren Fachwissenschaften, sondern nach den Classen geordnet, mit Ausnahme der Lehrer der Naturgeschichte, Physik und Chemie, der Geschichte und Geographie, der lebenden Sprachen. Jeder Lehrer ertheilt sonst seiner Classe allen Unterricht, den sie überhaupt erhält. Die Franzosen geben dafür als Grund an, daß dadurch die Erziehung unterstützt würde, wenn auch der Unterricht darunter leide, denn nur wenn der Klassenlehrer allein den Unterricht leite, könne er seine Zöglinge vollständig kennen lernen und sicher auf sie einwirken. In Deutschland entgegnet man darauf mit Recht, daß der Fachlehrer seine Schüler durch alle

* Mündliche Prüfungen finden nicht statt.

Classen geleite, daß er so allein die Ehre, aber auch die Verantwortung für ihr Wissen in dem speciellen Zweige habe, daß der Lehrer also gerade deswegen nicht bloß die Zeit, sondern auch das Interesse habe, das Mögliche zu leisten. In Preußen ist es daher meist Sitte, daß selbst in solchen Fächern, welche mehreren Lehrern übergeben sind, doch der Schüler darin immer nur einen Lehrer hat, der mit ihm in den Classen wechselt. Welche von beiden Methoden übrigens den Lehrer geistig frischer und reger erhält, die welche ihn dazu verdammt, seinen Unterricht immer nur für das Verständniß einer Altersklasse einzurichten, oder die welche ihm im Stoff wie in der Handlung Abwechslung bietet, und zu verschiedener Auffassung zwingt, das bedarf wohl keiner Ausführung.

Was die Stellung der Lehrer selbst betrifft, so ist dieselbe eine ganz andere als an einem deutschen Gymnasium. Es besteht nicht unser collegialisches Verhältniß, keine Synode sämmtlicher Lehrer, welche den Unterricht regelt, sondern diese stehen in unbedingter Abhängigkeit vom „Censeur“ und dem „Proviseur.“ Es ist ihnen nicht gestattet, nach ihrem Ermessen, nach ihren Kenntnissen und Erfahrungen und auf ihre Verantwortung hin zu unterrichten und zu erziehen. Natürlich ist es also, daß sie oft nur mit wenig Liebe, ebenfalls nur rein mechanisch ihren Beruf betreiben, namentlich dann wenn sie sich mit der veralteten Methode nicht ausöhnen können. Seit dem 2. Dec. ist die Verordnung „nur in Robe und Barett“ die Classe zu betreten, den Professoren aufs neue eingeführt worden.

Die Stellen des Proviseur und Censeur sind eigentlich nichts als reine Sinecuren. Die erstere vertritt das Amt unsers Rectors, ohne jedoch wie dieser einer Classe vorzustehen. Er hat nur die Oberaufsicht und die Administration, welche aber dem Rector unserer Gymnasien bekanntlich ebenfalls obliegt, ohne daß seine übrigen Berufspflichten darunter leiden. Der „Censeur“, unser Conrector oder Subrector, ist eben so wenig Classenlehrer; er beaufsichtigt nur und corrigirt zuweilen die Compositionen, er unterschreibt die Zeugnisse 2c., er macht sich mit andern Worten eher etwas zu thun als daß er eigentlich etwas zu thun hat. Die mit den Lyceen verbundenen Pensionate können das Dasein dieser Stellen nicht erklären, denn sie finden sich auch bei den Anstalten, wie Bonaparte und Charlemagne, welche nur Externen haben. Auffallend erscheint es, daß trotz ihrer freien Zeit die Proviseurs und Censeurs keine Jahresberichte veröffentlichen, also eigentlich nur das Ministerium weiß, wie es um den Unterricht steht. Die Theilnahme der Proviseurs und Censeurs an wissenschaftlichen Arbeiten ist sehr gering.

Bei einem Gesamturtheil über die französischen Lyceen muß man natürlich ihre Leistungen als Erziehungsinstitute von denen als Unterrichtsanstalten trennen. Die Erziehung fällt offenbar wesentlich in die Hände der *Maitres d'études* oder *Professeurs-répétiteurs*. Ich wage mich über den speciellen Werth oder Unwerth ihrer pädagogischen Leistungen nicht auszusprechen, weil wir Deutschen im Princip

gegen jede andere Erziehung als durch die Familie eingenommen sind, gerade wie gegen jeden andern Unterricht als den durch die Schule. Nur die aus Sachsen von Preußen übernommenen oder dort noch bestehenden Fürster- und Klosterschulen verbinden ebenfalls im protestantischen Deutschland noch beides. Sie bestehen aber im Norden als Erbe aus früheren Zeiten, und weil sie ein eigenes Vermögen haben, nicht aber wegen der Vorzüglichkeit ihrer Leistungen. Uebrigens ist die Zahl dieser Schulpensionate sehr gering, denn außer der Schulpforta, Krosleben, Bielefeld, St. Aira (Meißen) und Grimma, der Thomasschule (Leipzig) und der Kreuzschule (Dresden) ist mir wenigstens kein Institut dieser Art bekannt. So vortrefflich zum Theil dort der Unterricht, namentlich z. B. in Schulpforta, ist, so rühmen doch die Alumnen selbst selten die Erziehung. Belohnungen, Bestrafungen, Urtheil und Behandlung nach dem Schema, ohne Berücksichtigung der Individualität, sind schwerlich auf den Charakter der Knaben von guter Wirkung. Außerdem hat das Zusammenleben derselben in klösterlich abgeschlossenen Pensionen eine Menge anderer Nachtheile, die bei aller Beaufsichtigung in den Lyceen von Frankreich eben so wenig zu vermeiden sind als auf den deutschen Klosterschulen. Die leibliche Pflege, Beköstigung u. s. soll auf den Lyceen vorzüglich sein, nur zu wenig Gymnastik getrieben werden. Die Erziehung fällt nach deutscher Welt- und Lebensanschauung vorherrschend der Mutter zu, deren Einfluß bei der Unterstützung des Familienlebens um so bedeutender ist, je weniger er auffällt. Da die Kinder schon, der Natur der Dinge nach, unendlich mehr an der Mutter wie am Vater hängen, den sein Beruf meist anderweitig in Anspruch nimmt, so kann noch viel weniger ein Lehrer dieselbe ersetzen. Die Pensionäre sind außerdem ein Gegenstand des Gewinnes, es muß also eine gewisse Rücksicht gegen sie geübt werden, da sie sonst mit Verlassung der Pension drohen, was sie durch die Klagen bei ihren Eltern über anderweitige Fehler des Instituts fast immer erreichen können.

Alle Pensionäre tragen Uniformen, so daß die Lyceen wie regimentirt aussehen; und mir will scheinen, als wenn man nicht bloß nach außen, sondern auch nach innen die Zöglinge uniformirte. Das ist allerdings nur in deutschen Augen ein Vorwurf, denn die Franzosen erkennen die Berechtigung der Individualität nicht an. Man wird dieß schon aus der Form des ganzen Unterrichts erkennen, worin die Geister dressirt und zugeschnitten, aber nicht den Eigenthümlichkeiten ihrer individuellen Natur gemäß ausgebildet werden. Wir erinnern an jenen bekannten Ausspruch eines französischen Geistlichen, der die Uhr aus der Tasche ziehend stolz sagte: „In diesem Augenblick wird in allen Lyceen Frankreichs dieselbe Seite desselben Autors übersezt.“ Auf den französischen Lyceen wird viel mehr erlernt als entwickelt, und trotz der Beschränkung in den Zielen, genau genommen, mit wenig Gründlichkeit und Tiefe verfahren; so wird z. B. die Accentuation in den ersten Jahren des griechischen Unterrichts ganz ignorirt. Die Beschränkung der Ziele, den geringen Werth, der z. B. in der humanistischen Ab-

theilung auf eine umfassende Kenntniß der Geschichte und Geographie gelegt wird, halte ich gerade bei Anstalten wie Gymnasien für einen Grundfehler. Der Unterricht derselben soll dort mehr umfassen als erschöpfen; er soll nicht für einen bestimmten Beruf vorbereiten, denn dieß ist Aufgabe der Universität.

Allerdings ist das Sache der individuellen Ansicht, und man muß daher zur Beurtheilung des Unterrichts lediglich das erreichte Resultat ins Auge fassen. Leider kann ich nicht angeben, was nach dem neuen Unterrichtsplan der Schüler der Lyceen in seiner Abgangsprüfung leisten soll, um (wie wir sagen würden) für die Universität reif zu sein. In Deutschland besteht ein eigentliches Abiturientenexamen nur für die Humanisten. In philologischer Beziehung verlangt man darin bei uns allgemein, daß der Examinand sich fertig und correct in der lateinischen Sprache schriftlich und mündlich ausdrücken kann, und ein schwieriges Thema fehlerfrei in griechischer Sprache zu behandeln versteht. Es ist höchst unwahrscheinlich, daß diese Forderungen selbst von den besten der französischen Lyceenschüler erfüllt werden dürften, wenigstens wird vielfach behauptet, daß eigentlich nur Guizot, Villemain, Desiré Misdard, Boissonnade und Rinn, die ersten Philologen Frankreichs, fertig lateinisch sprechen und schreiben können. Es scheint sogar als müßten die lateinischen Vorreden zu den französischen Ausgaben der Classiker immer erst die deutschen Gaue begrüßt haben, ehe sie würdig befunden werden, die Werke der Griechen und Römer in die Gegenwart einzuführen.

Im Verlagskatalog Didots, der als tüchtiger Philologe und Schüler Kerais sicherlich die zur Verfügung stehenden Kräfte gekannt haben wird, sieht man z. B. als Bearbeiter der großen Didot'schen Ausgaben der griechischen Classiker nur wenige Franzosen (Le Bas, Boissonade, Gobet, Gobert, Gros, Guigniant, Alexandre, Rossignol, Séguier, Létronne). Dagegen finden sich folgende deutsche Namen: Ahrens, Ameis, Baiter, Bothe, Buffemaker, Creuzer, Döhner, Dübner, Gebrüder Dindorf, Egger, Fitz, Geal, Geier, Hermann, zwei Haase, Hercher, Gebrüder Hirschig, Jacobs, Köchly, Leutsch, Lehrs, Moser, zwei Müller, Ritschl, Sauppe, Schulz, Schneider, Sinner, Schneidewin, Tischendorf, Vömel, Wagner, Wichers, Westermann, Wimmer.

Die griechischen Classiker sind also fast nur von Deutschen und Neugriechen bearbeitet worden. Hr. Dübner in Versailles, der in Deutschland wenig bekannt, gilt hier für einen Philologen ersten Ranges, und die Gebrüder Dindorf, die bei uns im zweiten stehen, werden hier von vielen Gottfried Hermann und Böckh, den glänzendsten Gestirnen am philologischen Himmel, gleichgestellt.

Es scheint als wenn den Franzosen, wie ihren Stammvätern, den Römern, der griechische Geist nicht harmonisch sei, sie sind vorherrschend in der Philologie Lateiner. Die besten ihrer Philologen huldigen übrigens jetzt der deutschen Methode. Villemeur's neues griechisches Lesebuch ist z. B. ein eingeständenes, vollständiges Plagiat des Jacobs, und Burnoufs griechische und lateinische (jetzt

eingeführte) Schulgrammatiken sind nach eigener Angabe Auszüge aus dem Zumpt und Grotendorf, dem Buttmann, Rost und Matthiä u. Er sagt in der Vorrede der griechischen Grammatik: „La doctrine que je professe n'est donc point nouvelle. Elle se trouve tout entière dans Port-Royal,* pour qui sait l'y voir; elle est vulgaire en Allemagne, et elle y fait la base de l'enseignement. Pourquoi donc ne l'adopterions-nous pas, surtout si, à l'avantage d'être fondée sur l'expérience et la vérité, elle joint celui de faciliter beaucoup l'étude de la langue Grecque? C'est la méthode allemande, c'était celle de l'abbaye de Port-Royal des Champs.“ In der Vorrede zur lateinischen Grammatik sagt er: „Tout n'a pas été dit en France sur la langue latine. Nous sommes même, il faut en convenir, restés à cet égard fort en arrière de l'Allemagne.“

Es wäre übrigens fehlerhaft, den Franzosen, aus der Art ihres Erziehungs- wie ihres Unterrichtssystems einen Vorwurf zu machen, denn sie erreichen dadurch vielleicht was sie erzielen wollen und was ihrem nationalen Geist, ihrem nationalen Bedürfnis entspricht. Unser Wesen ist nicht das ihre, eben so wenig wie unsere Bedürfnisse die ihren sind. Wir bilden in vielen Punkten den strengsten Gegensatz zur französischen Rationalität. Constatiren kann man nur die Harmonie zwischen dieser und ihren Syceen, wie zwischen der unserigen und der deutschen Pädagogik.

In Frankreich das Streben nach uniformer, streng gleichmäßiger, wenn auch darum mechanischer Bildung und Anschauung; bei uns überall der Gegensatz, der Kampf gegen allen Zwang, gegen jede Autorität.

Der Nationalcharakter schafft ursprünglich das pädagogische System, aber ist dieses vorhanden, so wirkt es wieder zurück. Eins trägt so das andere.

Der öffentliche Unterricht in Griechenland.

Der griechische Moniteur vom 11. (23.) März liefert über den gegenwärtigen Bestand des öffentlichen Unterrichts eine Tabelle, welche von dem sehr thätigen Minister Christopoulos herrührt. Wir hätten in ihr nur das Bestreben zu französisiren mißfällig zu bemerken. Das System beruht, wie man weiß, auf deutschen Grundlagen, indem man neben den Volksschulen die hellenischen Schulen für die Knaben, parallel unsern lateinischen, über diesen die Gymnasien für die Jünglinge, den deutschen in Stellung und Gliederung entsprechend, errichtet hatte, und über dieselben die Universität mit ihren vier Facultäten mit sehr bedeu-

* Port-Royal des Champs war zuerst ein Bernhardinerinnenkloster, in welches sich später den Wissenschaften und der Erziehung hoffnungsvoller Jünglinge lebende Gelehrte zurückzogen. Als Pflanzstätte des Jansenismus wurde es später aufgehoben. Es gingen daraus Arnauld d'Andilly, Lemaître de Sacq, Nicole, Lancelot u. hervor.

tenden Privilegien, unter andern der Wahl ihrer Vorsteher, dazu mit Unabhängigkeit des akademischen Lebens und mit Freiheit der Studien gestellt hat. Nur den Volksschulen liegt das auch aus Deutschland entlehnte französische Gesetz des Herrn Cousin zu Grunde, welches die Elementarschulen und ihre Lehren nach ihrer Wichtigkeit und ihren Lehrkurs in drei Classen theilt. In jener Tabelle nun werden die hellenischen Schulen als *Colléges*, die Gymnasien als *Lycées* aufgeführt, doch ist in dem nächstfolgenden Blatt des *Moniteur* vom 1. April der ursprüngliche Name wieder aufgenommen. In der Organisation der Universität erregte die Stelle Bedenken, daß jede Facultät einen von ihren Professoren ernannten Director, und einen Doyen königl. Ernennung habe, der auch Chef der Universität sei. ... Die Facultäten (*αι σχολαι*) standen früher nicht unter einem Director, sondern hatten nach alter Weise ihren Decan, und der Chef der Universität war nicht Doyen, sondern Rector (*πρύτανης*), der, wie auf den deutschen Universitäten, von der Corporation auf ein Jahr ernannt wurde. Ist hierin eine Aenderung eingetreten, so ist das keine heilsame, und widerspricht dem Wesen der Universitätsordnung, welche man zu Grunde gelegt hat. Die Universität ist im steigenden Flor. Die Zahl der Lehrer wird auf 39, der Studirenden auf 590 (darunter über die Hälfte aus türkischen Provinzen), der Stipendiaten (Pensionäre) auf 19 angegeben, der Staatsaufwand für sie auf 159,610 Drachmen.

Die zu der Universität gehörigen wissenschaftlichen Anstalten sind darunter nicht begriffen. Die Bibliothek, dormalen aus 70,000 Bänden bestehend, und größtentheils aus Geschenken erwachsen, welche ihr noch fortdauernd aus Europa zugehen, war bis vor wenigen Jahren ohne besondern Fonds, und sogar in Verlegenheit mit dem Binden der Bücher. Nur das Dienstpersonal war vom Staat besoldet. Auf eine Bemerkung, daß doch auch für eine Vermehrung ihrer Bücher möge gesorgt werden, wurde mir damals geantwortet: „Sie erhält ja so viele durch Geschenke!“ Jetzt sind ihr durch besondere Intercession des Königs 6000 Drachmen für neue Anschaffungen zugewendet; die Sternwarte, eine Stiftung des Herrn Baron Sina in Wien, bezieht 15,000 Drachmen. Von ihren Arbeiten ist, soviel mir bekannt, noch nichts verlaublich. Der botanische Garten hat jährlich 10,966 Drachmen, und ist im besten Zustand; das naturgeschichtliche Museum 13,440 Drachmen. Es wird mit 12 Mitgliedern aufgeführt. Wie ist das zu verstehen? Im Fall es mit der Universität verbunden ist, genügt ein Conservator mit einigen Gehülfen, sind aber seine 12 Mitglieder aus jenem Fonds bezahlt, was bleibt für den Ankauf übrig? Ein chemisches, ein physiologisches Laboratorium, ein Anatomiegebäude, ein physikalisches Cabinet werden in der Aufzählung vermißt. Sind sie überhaupt noch nicht vorhanden? „Sie sind im Entstehen!“

Allerdings begreift man, daß die finanzielle Bedingniß des kleinen und noch armen Reichs hier große Beschränkung auflegt. Um so dringender ist die

Aufforderung an reiche Griechen im Ausland, denen schon so viel verdankt wird, in ihren patriotischen Gaben nicht nachzulassen, sondern durch sie jene Ausstattung der Universität, diesen Leuchtturm des christlichen Orients, zu ermöglichen.

Vollständige Gymnasien über den hellenischen Schulen bestehen in Athen, Patras, Syra, Lamia, Tripolizza, in Athen zwei. Auch ihnen liegt die Einrichtung unserer Gymnasien zu Grunde, so daß mit dem Unterricht in der classischen Literatur und den neueren Sprachen, der Geographie, Geschichte und Religionslehre noch Naturgeschichte und Physik verbunden sind. Sie enthalten zusammen 43 Lehrer, 1077 Schüler. Die hellenischen Schulen, für welche die alten und neuen Sprachen, und die Elemente der in den Gymnasien weiter geführten Disciplinen in dem Alter von 10 bis 14 Jahren bestimmt sind, steigen bereits auf 81 mit 133 Lehrern, 3873 Schülern. In Nauplia und Syra sind zugleich Lehrer der Marine in ihnen angestellt. Eigene nautische und technische Schulen stehen in Aussicht.

Dazu kommen 312 Communalsschulen für Knaben, die auf Kosten der Gemeinden mit einer Unterstützung der Regierung von 64 156 Drachmen unterhalten werden. Sie haben je nach ihrer Ausdehnung einen bis drei Lehrer und 32,370 Schüler. Der Unterricht umfaßt dieselben Gegenstände wie in unsern deutschen Schulen, und steigert sich mit den Lehrkräften Auch Musik, Zeichnen, griechische Geschichte, Turnübungen, und in mehreren praktische Anleitungen zur Agronomie sind darunter. Für die Vorbereitung der Lehrer unterhält die Regierung ein Schullehrerseminar mit 7 Lehrern und 30 Pensionären aus den verschiedenen Eparchieen, und einem jährlichen Aufwand von 23,342 Drachmen. Einrichtung, Bohnung und Beföstigung sind auf das sparsamste eingerichtet, alles in bester Ordnung, wie auch der Unterricht.

Außerdem bestehen 26 Privatschulen mit gleichem Unterricht wie in hellenischen Schulen und Gymnasien, mit 54 Lehrern und 1494 Schülern, und 31 Mädchenschulen, in denen auch Unterricht in weiblichen Arbeiten gegeben wird. In dem Budget ist keine Position dafür aufgeführt. In Athen wurden sie durch Schenkungen gegründet, und stehen unter besondern Ephorien und unter speciellem Schutz Ihrer Maj. der Königin, auf deren Betrieb man mit der Errichtung einer neuen beschäftigt ist, für welche die öffentlichen Blätter reichliche Sammlungen edler Frauen aus Athen, London, Liverpool, Smyrna, Alexandrien und andern Orten ankündigen. Ebenso sind unter specieller Fürsorge dieser hochherzigen und edlen Fürstin ein Waisenhaus und ein Blindeninstitut in Angriff genommen, deren vollständige Ausstattung in nächster Zukunft zu erwarten steht. Andere Mädchenschulen werden von amerikanischen Missionären gehalten. Früher wurden Knaben und Mädchen in derselben Schule gemeinlich von Einem Lehrer unter specieller Aufsicht der Bischöfe gehalten, und die Zöglinge beider Geschlechter auch im Alt-

griechischen unterwiesen, dessen Erlernung der ganzen Schule zum Grunde lag. Die Knaben saßen dem Lehrer zur Linken, die Mädchen zur Rechten, und ich erinnere mich vor mehr als 20 Jahren in einer solchen Schule auf Paros gewesen zu sein, in welcher Sokrates gelesen wurde. Die Mädchen standen in den Fortschritten den Knaben nicht nur gleich, sondern lasen ihren *Ἰσοκράτης* durchschnittlich sogar mit mehr Geläufigkeit, und übersetzten ihn mit größerer Gewandtheit in das Gemeingriechische als die Jungen. Das war ein sehr gutes und nationales Fundament, auf das die weibliche Erziehung gebaut werden konnte, zumal die neuere griechische Sprache auf die alte ganz und gar basirt ist, und als ein Dialekt der alten ohne sie eigentlich gar nicht gut verstanden werden kann; doch weiß ich nicht, ob man bei Einführung der modernen Einrichtungen davon abgekommen ist.

Außerdem werden noch folgende Lehranstalten aufgeführt: 1. Das *Rizariotische Seminar* in Athen. Es ist durch das Testament der Brüder Rizaris aus Epirus gestiftet, und außer dem Stiftungscapital für Unterricht und Unterhalt der Zöglinge mit einem für seinen Zweck vollständig eingerichteten Gebäude ausgestattet, und bestimmt, Knaben und Jünglinge, besonders aus Epirus, welche den theologischen Studien sich bestimmen, den mittlern Unterricht zu ertheilen. In den obern Curien kommen Kirchengeschichte, kanonisches Recht, Dogmatik und Exegese dazu; doch steht es nach Vollendung dieses kirchlichen Gymnasiums und Lyceums den Zöglingen noch frei, zu andern Fächern als der Theologie überzugehen. Es ist mit 6 Lehrern und 30 Schülern aufgeführt.

2. Die militärische Cadettenschule (*σχολή τῶν εὐελπίδων*) mit 14 Lehrern, 73 Zöglingen, darunter 29 Pensionären, und einem Budget von 92,562 Drachmen, früher im Piräeus, jetzt, um den Franzosen dort Platz zu machen, nach Athen in ein Gebäude der jetzt verstorbenen Prinzessin de La Plaisance übergesiedelt, und liefert den vollen Bedarf für die noch kleine griechische Armee an brauchbaren Officieren.

3. Kunstschulen für Zeichnung, Modelliren, Bildschnitzerei, Sculptur, Malerei in Verbindung mit Technologie und den dahin einschlagenden Naturwissenschaften mit 14 Lehrern, 512 Zöglingen und einem Budget von 25,562 Drachmen.

4. Die Agriculturschule in Tirynth mit 5 Lehrern, 26 Schülern und einem Etat von 26,200 Drachmen.

Die statistische Zusammenstellung über das Ganze zeigt 430 Lehranstalten mit 731 Lehrern, 47,178 Schülern, 240 Pensionären, und ein Budget von 873,102 Drachmen, wobei der Aufwand der Gemeinden für Communal Schulen und was aus zum Theil reichen Vermächtnissen fließt, nicht gerechnet ist. Was ehemals Herodot zu Olympia dem Vater des jungen Thucydides gesagt haben soll, da der Knabe, der den Herodot seine Geschichte den dort versammelten Hellenen vorlesen

hörte, dabel in Thränen ausbrach: ὁ παῖς σου ὀργᾷ πρὸς τὴν παιδείαν,“ das gilt in gleicher Weise noch jetzt, und zwar von der ganzen Nation.

Der Moniteur vom 1. April ergänzt diese Nachrichten durch einen Bericht des Cultusministers an den König über den mittlern Unterricht, den er nach seiner Erklärung dem Bericht über den höhern und über den niedern vorausschickt wegen seiner überwiegenden Wichtigkeit: „Denn“, sagt er, und zwar mit vollem Recht, „der Unterricht in den Mittelschulen ist es, durch den Geist und Gemüth der Knaben und Jünglinge sich bilden müssen,“ sei es daß sie für ihre eigenen socialen Bedürfnisse oder für den öffentlichen Dienst erzogen werden.

Die Lehrer der hellenischen Schulen werden nach ihrem Range in drei Classen getheilt, und in Raten monatlich mit 200, 160, 130 Drachmen bezahlt. Das Collegium der Gymnasiallehrer besteht aus dem Rector, sechs Professoren und einem Zeichnungslehrer. Die beiden Gymnasien in Athen haben gemeinsame Lehrer des Deutschen und des Englischen. Ein Lehrer des Englischen ist seit kurzem auch an den Gymnasien in Patras und Syra angestellt. Der Rector des Gymnasiums empfängt als Befoldung monatlich 300 Drachmen, die Professoren nach ihrem Rang 250, 200 Drachmen. Zur Erwerbung des Zeugnisses der Reife beim Abgang von der Schule ist eine Prüfung vorgeschrieben, die gegenwärtig mit mehr Strenge gehandhabt wird als früher, und mehr und mehr befriedigende Resultate liefert. Ebenso ist die Aufnahme unter die Candidaten des Lehramtes von dem Erfolg genauer Prüfung abhängig.

Die statistische Zusammenstellung selbst ist folgende: Hellenische Schulen im ganzen Königreich 81, Lehrer 135, Schüler 4200, Schüler die am Schluß des letzten Jahrs in der Absolutorialprüfung bestanden 400. Von den Kammern bewilligte Summen 229,420 Drachmen, verausgabte Summen 210.000 Drachmen, bleiben zur Verfügung 19,420 Drachmen. Gymnasien. Gymnasium in Athen (2), Syra, Patras, Tripolizza, Lamia 6, Lehrer 51, Schüler 956, Schüler welche die Absolutorialprüfung mit Erfolg bestanden 110. Bewilligte Summen 226,320 Drachmen, verausgabte Summen 202,603 Drachmen, Ueberschuß 25,717 Drachmen, von beiden Classen der Schulen Ueberschuß 45,137 Drachmen. Ungerechnet sind die 600 Zöglinge in Privatanstalten.

Nimmt man die übrigen Specialinstitute hinzu, so steigt die Anzahl der Schüler, welche eine über den elementaren Unterricht hinausgehende Bildung erhalten, auf 6049, d. i. 1 auf 200 Einwohner, je Ein Institut für den mittleren Unterricht kommt auf 10,000 Einwohner.

„In Frankreich,“ fährt der Minister fort, „kommen nach dem Bericht des Ministers Billomain vom Jahr 1842 in den Mittelschulen Ein Schüler auf 430 Einwohner und Eine Schule auf 24,887 Einwohner, und Frankreich hatte damals 31,194,875 Einwohner. Ich darf also ohne Scheu es aussprechen, daß in Griechenland die Zöglinge der Mittelschulen um mehr als

das Doppelte die von Frankreich übersteigen.“ Das lautet auf diesem heiligsten Gebiete des socialen Lebens, dem der Jugendbildung, annehmend ehrenvoll für dieses aus einem Theil der Trümmer des alten Hellas unter heroischen Kämpfen hervorgegangene und so klein gelassene Königreich, und gibt einen sichern Maßstab für das nichtswürdige Urtheil eines Palmerston'schen Organs in London, das vor kurzem die Existenz von Griechenland die Schmach und Schande des neunzehnten Jahrhunderts genannt hat. A. B.

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Schranke und Freiheit in der Erziehung.

Von Dr. C. Kühner, Director der Musterschule in Frankfurt a. M. Programm 1856.

Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden.

Herbart.

Das kühne Wort Herbart's, das hier voransteht, ist nicht für leichtsinnige Erzieher geschrieben; — sie möchten es zum Vorwand ihres Leichtsinns nehmen. Auch meine Worte wenden sich nur an gewissenhafte Erzieher. Nur bei solchen möchte ich die Erinnerung wagen, daß die gewissenhafte Gut, in der sie den Knaben halten, stets auch Wege zu angemessener Freiheit offen halten müsse.

Es könnte zwar Manchem scheinen, es sei thöricht, die Zügel noch mehr zu lockern, da schon der Nothruf der Zeit über maßlose Zügellosigkeit der Jugend allenthalben gehört wird. Aber in der That, — wenn unsere Jugend wirklich schlimmer ist, als die von ehemals, — so ist sie es doch wohl nicht eben deswegen, weil unsere Kinder weniger straff im Zügel gehalten werden, als ehemals unsere Väter. Im Gegentheil, so weit ich sehe, ist die Freiheit der Jugend in unserer Zeit mehr eingeengt, als sonst. Der Unterricht mit seinem wachsenden Umfange hat die freie Bewegung mehr und mehr beschränkt, und die häusliche Erziehung, — wenn auch noch manche Schichten der Bevölkerung ihre Kinder den Rettungshäusern überlassen, — hat doch im Allgemeinen die Veranstellungen zum Ueberwachen der Jugend mehr und mehr ausgebildet.

Unsere Jugend ist weniger des äußeren Zügels ledig geworden, als — der inneren Zucht. Ihre Zuchtlosigkeit ist nicht eben größer, als sie ehemals war, aber gewiß anders und vielleicht schlimmer geartet. Sie ist nicht mehr ein Ausbruch starker Kraft im Vollgefühl der Freiheit, sondern ein stetes Anrauschen unruhiger Bogen, die vom Winde hin und her geweht werden, — nicht ein Ueberschäumen

der Thatkraft, sondern ein Heraustralen der Thatlosigkeit, — weniger Ergebniß der Willkür, als Zeugniß der Schläffheit und Verfabrenheit der Jugend.

Das aber wird nicht gebessert werden durch festere Dämme und engere Schranken der Freiheit. Die innere Zucht, die Kraft, sich selbst zu zügeln, besißt der noch nicht, der stets von Anderen gezügelt wird. Wenn sich Charaktere bilden sollen, so bedürfen sie dazu der Freiheit. Deswegen muß der Knabe Raum haben, seine Kraft selbstständig zu versuchen; es muß auch einmal gewagt werden, ihn unter den Baum der Erkenntniß des Guten und Bösen zu stellen mit keiner anderen Hülfe, als mit dem Gebote Gottes in seiner Brust und mit dem Schrecken des flammenden Schwertes. Nur wenn im Handeln nach eigenem Willen von Versuch zu Versuch seine Kraft erstarkt ist bis zur Selbstständigkeit im Handeln, nur dann können wir sagen, daß wir einen Charakter in ihm gebildet haben.

Jedenfalls müssen wir uns sehr hüten, unser Gewissen damit zu beruhigen, als ob wir mit gutem Unterricht und sorglicher Hülfe für die Erziehung unserer Kinder genug gethan hätten.

Dem Unterrichte pflegt man jetzt fast das ganze Geschäft der Erziehung zu überweisen. Und allerdings kann die Erziehung nicht ohne Unterricht und der Unterricht nicht ohne große erziehende Wirkung gedacht werden. Die Uebung der geistigen Kraft, die Gewöhnung zu raschem und besonnenem Zusammennehmen der Gedanken, die sittliche Zucht, in welche die ernste Arbeit den Schüler nimmt, dabei der Gewinn an Wahrheit und neuen Gedanken und endlich das Schulleben selbst, — in diesem Allem liegen starke, unentbehrliche Mittel der Erziehung. Aber auch der Unterricht wird eine solche heilsame Wirkung erst dann in vollstem Maße entwickeln, wenn er nicht durch Zwang aufgedrungen, sondern mit freiem Interesse empfangen und benutzt wird. Der Segen einer freien Arbeit, bei welcher der Knabe die Lust am Arbeiten und die Freude am Gegenstand der Arbeit kosten lernt und sich sittlich stärkt und hebt, — ein solcher Segen verschwindet für den Knaben, wenn er zwangsweise gewöhnt wird, das Lernen wie ein Geschäft abzumachen, und je mehr wir ihm einreden und er sich einreden läßt, daß er nur für sein künftiges Fortkommen zu lernen habe. Geschieht aber dieses Drängen in der bestimmten Absicht, den Knaben ausschließlich und so frühzeitig als möglich auf ein besonderes Geschäft abzurichten, so wird er überdies bald auf dem besten Wege sein, gerade das Gegentheil von dem zu werden, wozu man ihn abzurichten meint. Denn ein Mensch, den man gewöhnt, die Dinge nur darauf anzusehen und nur so anzufassen, wie sie für einen bestimmten Fall nutzbar sind, wird nicht praktisch werden, sondern unpraktisch, weil eben das Praktische, das man so gemeinhin von der Schule zu fordern pflegt, nicht in dem Geschick zu einer bestimmt erlernten Arbeit besteht, sondern darin, daß man das Arbeiten überhaupt gelernt, vielseitige Erfahrungen gesammelt hat, und den Erwerb seines Geistes in freiester und umfassendster Anwendung ins reale Leben umzusetzen vermag. —

Daher darf und muß man es darauf wagen, daß eine in freier Arbeit gewonnene Bildung in die Besonderheit des künftigen Geschäftes sich finden und hier sich verwertben werde.

Auch die Frage, inwieweit die Schularbeit des Knaben außerhalb der Schule eine Unterstützung finden soll, bedarf hier einer Erwägung. — Es sollen die Verdienste einer solchen Unterstützung, wie sie die Sorgsamkeit des elterlichen Hauses durch Aufsicht und Nachhülfe zu leisten pflegt, nicht verkannt und ausdrücklich in solchen Fällen gepriesen werden, in denen die eigene Kraft eines Schülers einer der Gesamtheit aufgegebenen Arbeit wirklich nicht gewachsen ist. Aber es muß auch gesagt werden, daß die Arbeit, welche die Schule von der häuslichen Thätigkeit fordert, dem Schüler schon in der Schule zurechtgelegt und ausdrücklich in der Absicht gegeben wird, daß er daran seine eigene Kraft übe. Nichts ist schlimmer, als wenn die Schularbeit nur als ein Geschäft angesehen wird, das eben abgethan werden muß, gleichviel ob durch den Schüler oder durch einen Anderen; und nichts erschläßt den Schüler mehr, als eine stete Bereitwilligkeit der häuslichen Nachhülfe, ihm das noch einmal zu geben und zu lehren, was er schon durch Aufmerken in der Schule hätte lernen können und müssen. Man darf nie vergessen, daß die Nachhülfe nur die Krücken bietet für den, der frei gehen sollte, und daß sie stets dahin streben sollte, dem Schüler diese Krücken entbehrlich, d. h. ihn zu selbstständiger Arbeit geschickt zu machen. — Die beste und die nicht genug zu preisende Nachhülfe findet aber da statt, wo Vater und Mutter nicht nur mit dem Knaben leben, sondern auch mit ihm lernen, d. h. durch ihr eigenes Interesse an seiner Arbeit und seinem Streben ihm ebensowohl Freudigkeit als Klarheit für seine Bestrebungen geben.

Endlich muß mit besonderem Nachdrucke erinnert werden, daß der Jugend neben der gebotenen Schularbeit noch Raum gegeben werden müsse, sich in freier Thätigkeit zu versuchen. Wie die Wurzel der Pflanze in hundert Windungen durch Lehm Boden und Gerölle nach der sie nährenden Fruchterde hinkriecht, so spürt die gesunde jugendliche Kraft unbewußt sich eigene Wege der Bildung auf. Wenn das Kind im Sande Höhlen gräbt und Berge baut, wenn der Knabe den Bach abzdämmen sucht, wenn er dem Vogel zu seinem Neste nachklettert oder wenn er den glänzenden Käfer jagt, wenn er zerstört und baut, wenn er schnitzt und sägt und drehelt, wenn er mit plumpen Strichen Thiere und Menschen zu zeichnen sucht, wenn er sich unter die Menschen drängt und ihrem Treiben zuschaut, oder auch wenn er stundenlang müßig unter der Decke des Waldes liegt und seinem Brausen lauscht, — wie nutzlos oder selbst gefährlich erscheint das Alles denen, die keine andere Arbeit für den Knaben kennen, als die Arbeit hinter den Büchern! Und doch ist hier auch eine Thätigkeit, — ein Schaffen, ein Sinnen und Sammeln, ein Erfinden

und Erfahren; doch ist es eben diese freie Thätigkeit, bei welcher der Knabe am meisten sich seiner selbst inne wird und tausend Dinge kennen lernt, hundert Wege der Bildung aufspürt, die kein Schulbuch zu lehren und kein Schulplan zu schematisiren vermag.

Man lese die Geschichte tüchtiger Männer, um zu erfahren, wie viel kernste Naturen in der Freiheit des Knabenlebens sich gebildet haben. Freilich ist eine solche Freiheit im Landleben, wo der Knabe überall in Wald und Flur, von jedem Bauern und jedem Jäger lernen kann, mit viel minderer Gefahr zu gewähren, als in städtischen Umgebungen, wo dem ohnedieß schon künstlich erregten Knaben hundert Dinge begegnen, von denen man sein Interesse abzulenken suchen muß. Wenn aber in solchen Verhältnissen die Erziehung sich damit zu helfen sucht, daß sie den Knaben zuweilen vorbedächtigt und an knappem Leitsseil durch Feld und Wald führt, so mag damit zwar etwas genützt sein; nur darf man ein solches Stück gemachter Freiheit nicht für eine volle und ächte Freiheit ansehen. Hat man, wie es allerdings der Fall sein kann, guten Grund, nicht eine Freiheit zu wagen, wie die, in welcher Goethe's Knabennatur neben dem pedantischen Unterrichte des Vaters nicht nur beim häuslichen Puppenspiel, sondern auch beim ledigen Vagabundiren durch den Frankfurter Mikrokosmos sich bildete, dann lasse man dem Knaben wenigstens im engsten Kreise Raum zu einer freien Thätigkeit. Man dringe zwar immer vorerst und mit aller Entschiedenheit auf eine vollständige und tüchtige Arbeit in dem, was für die Schule gethan sein muß; aber man erhalte für den Ausgang dieser Arbeit stets die Aussicht auf eine freie Thätigkeit offen und lege auf die erarbeitete Freiheit nicht wieder die Last eines solchen Privatunterrichts, der weniger dem besonderen Bedürfniß des Knaben, als conventionellen Zwecken dient, der wie ein herkömmlicher Luxus beibehalten wird oder auch nur dazu helfen soll, den Knaben so unausgesetzt im Athem zu erhalten, daß er in keinen Muthwillen auszutreten vermag. Freiheit, sich selbst zu versuchen, sich selbst nach eigener Wahl und Lust zu beschäftigen, gebe man jedem Knaben, — nur nicht dem, dem man sie in der That am unbedenklichsten zu gewähren pflegt, — nicht dem, der immer artig und zahm im Winkel sitzt. Gerade einem solchen Knaben muß man eine Beschäftigung immer von Neuem zurechtle-gen, weil die Schlawheit in der Freiheit noch mehr zu fürchten ist, als der Mißbrauch.

Daß aber die freie Thätigkeit des Knaben sich oft auf ganz andere Dinge richten wird, als auf solche, die gerade in der Schule verlangt und gepflegt werden müssen, ja daß es mitunter schwer halten wird, die von dem Knaben selbst aufgespürten Vorstellungen und Erfahrungen mit denen des directen Schulunterrichts zusammenzufügen, das ist allerdings zu erwarten. Es wird sogar manchmal geschehen, daß der auf seinen eigenen Wegen ersfinderische, anstellige und energische Knabe bei der Schularbeit sich schwer fassend, unanstellig und schlaff zeigt. Ganz

gewiß aber wird bei richtiger und consequenter Behandlung das Geschick und die Thakraft, die der Knabe in der einen Richtung gewonnen, zuletzt auch in die Richtung der Schule sich finden und dieser selbst zu Gute kommen. Es gibt Knabennaturen, die mit einer Fülle von Kraft und mit zäher Beharrlichkeit erfinderisch in der Welt ihrer Vorstellungen arbeiten und schaffen, die frühe selbstständig sich durchs Leben schlagen und in allen Lagen des Lebens geschickt und tüchtig sich erweisen, — nur nicht in der Schule. Solche Naturen laufen allerdings Gefahr, gegen die bestehenden Verhältnisse zu verstoßen, vielleicht für sie unbrauchbar zu werden oder sogar in ihnen zu Grunde zu gehen; aber sie sind gemeiniglich nicht die schlechtesten und werden vielleicht die tüchtigsten, wenn es schließlich gelingt, ihre Kraft einseitlich zu concentriren. Daß dieß bei manchen nur allmählig geschehen wird, daß darüber ein oder das andere Jahr verloren geben kann, d. h. daß ein Knabe dieser Art vielleicht um ein oder zwei Jahre später in den unteren Schulclassen aufrückt, als ein Schüler, dem jede freie Thätigkeit abgeschnitten und alle Kraft ausschließlich auf die Schule hingezwängt wird, — das soll nicht gelehnet werden. Aber es fragt sich wohl, ob es bloß darauf ankommt, den Knaben um jeden Preis so rasch wie möglich durch alle Schulclassen zu treiben. Wer nicht allein einen unterrichteten Knaben, wer einen besonnenen, in sich selbst bestimmten und selbstthätigen Jüngling erziehen will, der wird um diesen Preis auch zwei oder drei Jahre des Knabenlebens wagen und einer im siebenzehnten und achtzehnten Jahre gereiften Frucht sich vielleicht mehr zu erfreuen haben, als einer frühreifen des vierzehnten oder fünfzehnten Jahres.

Hiermit mag genug gesagt sein, um anzudeuten, daß neben einem starken und anhaltenden Antriebe für die directe Schularbeit dem Knaben auch Raum gegeben werden müsse, in freier Selbstthätigkeit Wege der Beschäftigung und der Bildung aufzuspuüren und in eigenem Schaffen und Erfinden seine Kraft zu üben.

Noch bedeutungsvoller aber wird diese Forderung in ihrer Anwendung auf die eigentliche Erziehung. — Wir erinnern zunächst an eine Thätigkeit der Erziehung, die man nicht unpassend die Regierung * der Kinder genannt hat, weil sie an sich nur darauf ausgeht, Unfug zu verhüten und Ordnung zu erhalten. Sie ist nicht unmittelbar auf sittliche Bildung gerichtet, aber dennoch, weise geführt, von bedeutendem sittlichen Einfluß. Sie unterwirft den Ungeßüm, weil er der Geist des Unfugs ist, und weist damit den sittlichen Willen überhaupt in heilsame Schranken; sie gewöhnt an Ordnung und Pünctlichkeit und gibt damit der geistigen Bewegung überhaupt eine maßvolle Haltung. Das Geschäft dieser Regierung hat aber in unseren civilisirten Verhältnissen eine so unnatürliche Ausdehnung erhalten, daß es die ganze Thätigkeit der Erziehung zu erschöpfen droht. In unseren Häusern, Gärten und Straßen gibt es so viele hundert Dinge zu

* So Herbart; — anderes Waig u. K.

verderben, der natürliche Sinn und Ungeßüm des Knaben verstößt so hundertfältig gegen die Regeln der einmal hergebrachten Convenienz, daß wir mit Wehren, Erinnern und Tadeln kaum fertig zu werden wissen. Wir müssen ihn lehren, wie er gehen und stehen, wie er essen und trinken, wie er sprechen und schweigen soll, und ihn in alle die Formen des Anstands und der Schicklichkeit gewöhnen, welche unsere geselligen Verhältnisse nun einmal verlangen. Aber wenn der Knabe sich dabei unanstellig zeigt, — wenn er mit untergeschlagenen Beinen türkisch auf dem Sopha sitzt, während er anständig deutsch sitzen sollte, wenn er mit raschen Sprüngen die Treppe hinuntertobt, während er leise Stufe um Stufe nehmen sollte, wenn er in der Dornenhecke, in der er den Käfer sucht, sein feines Kleid zerreißt, wenn er hundert Unarten gegen die Convenienz begeht, — so dürfen wir dabei nicht vergessen, daß wir es hier nicht mit schlimmen sittlichen Vergehen zu thun haben, sondern mit Dingen, in denen die heiligen Erzväter, wenn sie in unsere Zustände hereinträten, vielleicht noch weit widergeselliger erscheinen würden. Hält der Erzieher nicht einen solchen Gesichtspunct fest, so geräth er leicht in Gefahr, die an sich unerläßliche Gewöhnung zur Ordnung und Pünctlichkeit pedantisch und eigensinnig und die Maßregeln auf dem Gebiete der Convenienz mit demselben Ernste zu betreiben, als gälte es den heiligsten Zwecken der Erziehung. Es steht schlimm um die Erziehung, wenn alle ihre sittlichen Hebel von der Ordnungs- und Schicklichkeitspolizei verbraucht werden, und wenn dazu der Erzieher sich einbildet, mit der unablässigen Handhabung einer solchen Polizei etwas Großes oder das Größte für die Erziehung gethan zu haben. Leicht kann eine solche Zucht den Trotz des Knaben herausfordern und ihn erbittern oder selbst entstlichen; wenn sie aber gelingt, so wird ihr Triumph nur darin bestehen, den Knaben zu jener Zähmtheit gewöhnt zu haben, die keine anderen Tugenden kennt, als Ordnungsliebe, Anstand und Schicklichkeit. — Es ist daher weise, die Forderungen der Convenienz für jede Altersstufe auf ein verständiges Maß zu beschränken und nur allmählig, mit der sich beseßigenden Gewöhnung, auf immer weitere Kreise auszu dehnen; bei allen solchen Verstößen aber, die nicht als absichtliche Widerseßlichkeit hervortreten, Erinnerung und Strafe ruhig und gelassen abzumachen und die Entrüstung und den heiligen Zorn aufzuspannen für Fälle wichtigerer Art, — für den bösen Willen des Herzens.

Allerdings wird bei dieser Rücksicht auch manches gewagt werden, — manches muthwillige oder unachtsame Abweichen in Unordnung und Ungeßelligkeit und am leichtesten dieß, daß der Knabe sich nicht so „wohlgezogen, fein und artig“ ausnimmt, als anders geschulte. Aber wo einmal die wirklich nothwendigen Maßregeln der Ordnung mit ruhiger und unermüdlicher Consequenz durchgeführt werden und in ihrer Wirkung zu einer guten sittlichen Gewöhnung sich fortsetzen, da mag die Ungeselligkeit sich damit beruhigen, daß gar manche conventionelle Tugenden, wenn auch jetzt noch wenig gepflegt, doch im späteren Leben unter dem Einflusse

der Umgebung sich entwickeln werden, und daß überdies der schlimmste Fall nicht der ist, wenn ein braver und tüchtiger Charakter mit einigen Besonderheiten gegen die seine Sitte verflößt.

Es ist eine Thätigkeit der Kinderregierung noch besonders zu erwähnen, — die leibliche Pflege. Gegen das Verzärteln der Kinder ist schon genug gesprochen worden. Keine vernünftige Mutter wird den Knaben, der einft als Mann in Sturm und Wetter stehen soll, nur im warmen Zimmer hüten wollen. Man sucht den Knaben methodisch abzuhärten. Dief ist ein Stück spartanischer Erziehung, das man in unsere modernen Zustände hereinzieht; — aber auch nur ein Stück. Denn die spartanische Abhärtung kräftigte nicht nur den Leib, sondern stählte zugleich den Geist, sie gewöhnte auch an Standhaftigkeit im Schmerz, an Muth und Entschlossenheit in Gefahr. Sie war etwas mehr, als die moderne Art der Abhärtung des Leibes, bei welcher der Geist immerhin verweichlichen kann. Der Spartaner behandelte seinen Knaben nicht wie eine vorsichtig zu acclimatistrende Pflanze; er wagte etwas mit ihm. Und gerade ein solches Wagen behagt dem kräftigen Knaben; er sucht die Gefahr, weil sein Instinct ihn lehrt, daß nur in ihr der tüchtige Muth und die rasche Entschlossenheit sich bilde. Wenn er mit lustigem Ruthe in Schnee und Sturm hinausjagt, im Wettlaufe auf dem Eise seine Rüstigkeit erprobt und bis in die Nacht der scharfen Winterluft troßt, oder wenn er in seiner Sommerfahrt sich nicht irre machen läßt, auch wenn der Regen plötzlich in Strömen gießt, — dann ist es allerdings möglich, daß ein Schnupfen oder Fieber den Unvorsichtigen straft; — wenn er mit seinen Kameraden kämpft und ringt, so ist es möglich, daß er sich ein Glied verrenkt; wenn er kühn am Rande des Abgrunds hinschreitet oder auf schwankem Aste alle Muskeln anspannt, um dem Zuge in die schwindelnde Tiefe zu widerstehen, wenn er gern mit schauernder Lust auf der schmalen Linie zwischen Leben und Tod sich hinwagt, um alle Mittel seiner Kraft zu versuchen, so ist es allerdings möglich, daß er Arm und Bein dabei bricht. Aber kennt die Pädagogik zahlreichere Künste, bei denen die Jugend Kaltblütigkeit und Entschlossenheit, frischen Muth und sicheres Selbstvertrauen lernen könnte? Wer dem Sage beipflichtet, daß nur der Hoffnung hat, ist in der Gefahr zu stehen, der in der Gefahr selbst sich schon versucht hat, — wird um die Antwort nicht verlegen sein.

Solche Versuche aber, wenn sie überhaupt gewagt werden sollen, können nicht frühe genug beginnen. Schon wenn das Kind die ersten Anstrengungen macht, sich vom Boden zu erheben und auf eigenen Füßen zu stehen, muß es lernen, selbst sich zu halten, selbst sich vom Falle zu erheben. Denn wenn das Kind einmal dadurch verwöhnt ist, daß seinem Instincte der Selbsterhaltung immer eine fremde Hülfe zuvorkommt, so wird es bald bei jeder Gefahr nicht mehr auf sich rechnen, sondern nur auf fremden Beistand warten und, wo ihm dieser fehlt, in Angst und Rathlosigkeit gerathen, während im Gegentheil jeder gelungene Ver-

sich der eigenen Kraft dieser selbst erhöhte Zuversicht und Stärke gibt. — Die Kräftigkeit aber, die in solchen Versuchen sich bildet, wird sich später nicht allein in leiblichen Gefahren bewähren, sondern überall, wo es gilt, den Umständen und den Menschen mit Sicherheit und Energie entgegenzutreten, während derjenige, von dessen Kindheit und Jugend die Sorglosigkeit des Erziehers jede Gefahr ferne gehalten hat, nicht nur der später wirklich hereinbrechenden Gefahr am gewissesten unterliegen, sondern überhaupt für sein Leben einer ihm unmerklich anezogenen Venglichkeit und Unsicherheit sich nie ganz wird erwehren können.

Uebrigens kann auf diesem Gebiete des Wagens der Erzieher nicht lehren, sondern nur wehren und erlauben; — und auch, wie viel hier gewagt werden soll, kann nicht gelehrt, sondern muß der Vernunft und dem Gewissen des Erziehers überlassen werden.

Wir treten indeß nunmehr auf ein Gebiet der Erziehung, auf dem es noch mehr zu wagen gibt, als das Leben, — auf das Gebiet der eigentlich sittlichen Erziehung. Hier stellt sich die Frage auf das Einfachste, aber auch auf das Schärffte: Soll die Aufsicht so unablässig und vollständig sein, daß sie jede böse That des Zöglings verhütet, oder sollen wir ihn auch, ohne Aufsicht, der Gefahr überlassen, daß er in Sünde abtrete? Man wird hierauf eine Antwort leicht zur Hand haben, nämlich die, daß die unbewachten Augenblicke sich von selbst ergeben. Aber diese Augenblicke, wo dem Hüter der Zügel aus der müden Hand fällt, diese Lücken in den Umzäunungen der Unschuld, durch welche der Borwitz hervorbricht, die abgelegenen Winkel, in denen er heimlich sein böses Wesen treibt, — diese Gelegenheiten ohne Absicht, diese Versehen der Erziehung wird man doch nicht Erziehung nennen wollen? Nur die Freiheit, die wir dem Kinde mit Vorbedacht und Absicht geben, liegt im Gebiete der Erziehung. Jede andere gehört zu den Zufälligkeiten, die sich, meistens störend, in die Erziehung mischen. Wenigstens ist eine gestohlene und abgelistete Freiheit immer die gefährlichste, weil sie sogleich mit der Absicht des Mißbrauchs anhebt.

Solche Nachlässigkeiten müssen aber um so mehr vermieden werden, je schwächer der Wille des Kindes ist, — also am meisten in den frühen Jahren der Kindheit. Es irren die Eltern, wenn ihnen der schwache Wille des Kindes, weil er nur in kleine Unarten und in leicht wieder zu bändigenden Ungeßüm abweicht, der Hut weniger zu bedürfen scheint, als der erstarkte Wille des Knaben, der, wenn er einmal fehlt, allerdings leicht in großes Unglück und große Unthat verfällt. Gerade jene frühesten Jahre, in denen die weiche Seele für alle Eindrücke leicht empfänglich ist, sollten am vorsichtlgsten vor der Versuchung und selbst vor jedem Anblicke des Gemeinen und Schlechten bewahrt werden. Die Mutter, die so ängstlich über das leibliche Leben ihres Kindes zu wachen pflegt, — wenn sie sähe, wie oft sein sittliches Leben, selbst in der Hut der engen Kinderstube, ohne Hut bleibt, wie viele unscheinbare, aber unvertilgbare Keime zum Bösen da in das unbewachte Herz gelegt werden, wie an der

schützenden Hand der Wärterin auf Straßen und Plätzen so leicht zwar nicht Arm und Bein gebrochen, aber die Unschuld geknickt wird, — wenn eine Mutter auf solche Weise in das Seelenleben des Kindes sehen könnte, so würde sie wohl erkennen, daß — Wartung noch nicht Erziehung ist. Die Mutter, die jetzt über die kleinen Unarten des lieben Kindes lächelt, — über seinen Vorniz, weil er so schalkhaft, über den kleinen Troßkopf, weil er so keck und tapfer sich ausnimmt, über hundert kleine Fehler und Unredlichkeiten, weil sie so naiv, so unternehmend, so gewaltig klug sich anlassen und so leicht wieder in Zügel zu nehmen sind, — wenn die Mutter, die über alles dieß lächelt, die Tage der Zukunft voraussehe, wo die Saat, die jetzt unter Lächeln gesät wird, in Jammer aufgehen wird, so würde sie inne werden, wie auch die frühe Kindheit des Ernstes der Erziehung bedarf.

So mahnen wir selbst, daß die elterliche Liebe das Paradies der kindlichen Unschuld hüte, und gestehen zu, daß, wo es ein so kostbares Gut zu hüten gilt, die Hut nie zu gewissenhaft sein könne. Aber wir warnen auch vor der Meinung, daß mit solcher Hut allein die Erziehung schon vollendet sei. Und selbst dann, wenn ein Vater uns versichern will, er habe den Jüngling, den er jetzt in die Welt sendet, nicht nur in gewissenhafter Hut fleckenrein erhalten bis diesen Tag, sondern ihm auch „Grundsätze“ eingeprägt, die ihn künftig gegen die Sünde wahren sollen, — und selbst wenn eine Mutter mit besserer Zuversicht uns sagen will: „ich habe mit ihm und für ihn gebetet und ihm das Wort Gottes gegeben als seines Fußes Leuchte.“ — so ist uns zwar viel, sehr viel Verheißung gegeben, aber noch nicht die Besorgniß genommen, daß sein Wille ungeübt geblieben ist und daß er an den abschüssigen Gründen der Sünde, von denen er bis jetzt fern gehalten wurde, vielleicht einen schwereren Fall thun möchte, als wenn er zuvor in den kleinen Irrwegen des Kinderlebens sich versucht hätte.

Wenn es uns gelänge, die Unschuld in einem einsamen Paradiese aufwachsen zu lassen, um welches die schützenden Mauern so hoch gezogen wären, daß der Blick nirgends hinausreichte in die böse Welt, und diese nirgends hereinreichen könnte, — und wenn nun endlich doch die Pforte sich öffnen und der entlassene Engel ohne uns hinaustreten müßte in diese Welt voll Laster, in dieß Gewühl von Arglist und Gleisnerei, — würden dann nicht die Besten klagen: „wir brauchen Männer, und ihr habt uns ein Kind gesendet; wir wollen Muth und Entschlossenheit, und ihr habt uns einen milden Weichling gesendet, der vielleicht das Böse nicht thut, aber es auch nicht bekämpft?“ Werden wir nicht, so oft die Pforte wieder geht, mit Zittern denken müssen, daß er es ist, der als verlorener Sohn wiederkehrt? Oder auch — wenn er nicht zurückkehrt, — wird er nicht vielleicht am trüben Abend seines Lebens im Schmerze über ein verkümmertes Leben ausbrechen und, seiner Eltern gedenkend, sagen: „Ihr hattet mir Welt und Sünde zwar vorgemalt, aber ich habe sie so ganz anders gefunden, warum habt ihr sie mich erst so spät erfahren lassen? Ihr habt mir in eueren Lehren

ein Rüstzeug gegen die Welt gegeben, aber kein geübtes Auge, keine geübte Kraft; ihr habt mich zu spät versuchen lassen, was ich doch einmal versuchen mußte; ihr habt mich nicht eher fallen lassen, als bis euere Hand mir nicht mehr helfen konnte, mich vom Falle zu erheben; ihr habt mich besser sein lassen, als Manche, aber unbehüllicher und ungeschickter, als Viele.“

So dürfte die Erziehung angeklagt werden, die ihren Zögling vielleicht Alles gelehrt hat, — nur nicht das Handeln aus eigenem Willen. Nicht der vernünftigen und nothwendigen Aufsicht gilt diese Anklage, nicht der Aufsicht in den frühesten Lebensjahren und auch nicht der Aufsicht in Perioden besonderer Gefahr, welche allerdings die strengste und unermüdlichste Ueberwachung zur heiligen Pflicht machen können; aber die Anklage gilt der Aufsicht, die als unablässige Regel durch alle Stadien der Erziehung mit gleicher Strenge sich fortsetzt. Will man eine solche Aufsicht, „so fordere man von denen, die unter solchem Drucke emporkamen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein muthiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgültiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist, die sich Allem entziehen, was hoch und selten, Allem hingeben, was gemein und bequem ist.“ * „Wagt man nichts an Kindern, so wagt man sie selber, den Leib wahrscheinlich, den Geist gewiß.“ **

Aber freilich wäre es ein heillofes Mißverständnis, wenn man nun meinte, die Erziehung dürfe Alles wagen, und wenn die leichtsinnigen Erzieher sich rühmen wollten, daß sie es sind, die tüchtigen Männer erziehen, darum, „weil sie ihre Kinder ohne Aufsicht und ohne Bildung herumlaufen lassen.“ Die Freiheit, die wir meinen, macht dem Erzieher nichts leichter, aber Vieles schwerer: sie fordert von ihm weit mehr Umsicht, Wachsamkeit und Energie, als solche bei einer steten Handführung des Kindes nöthig ist. Wer bisher durch Aufsicht allein erzogen hat, der möge nicht denken, daß er nur in der Aufsicht nachzulassen habe, um das Rechte zu treffen. Er muß zuvor sich in eine ganz andere Stellung zu seinem Zögling bringen und an ihm eine ganz andere Arbeit beginnen. Er muß den Zögling, wenn er ihn jetzt ohne Aufsicht sich selbst versuchen lassen will, auch zuvor stärken für den Versuch. Bevor die Schranken der äußeren Gut sich lockern dürfen, muß im Herzen des Zöglings selbst eine starke Gut der Freiheit gegründet werden. Wo die Aufsicht aufhört, da müssen andere Mächte an ihre Stelle treten, — Liebe, Vertrauen, strenge Zucht und starke Gottesfurcht.

Wenn aber die Liebe genannt wird, so mögen nur diejenigen, welche ihr Kind nie von der Hand lassen, nicht vorgeben, daß sie schon damit ihre Liebe genugsam beweisen. Das Kind zu hüten, ist nicht die schwierigste, — es hüten zu

* Herbart.

** Jean Paul.

lassen, ist die bequemste Art der Erziehung. Es pflegt dabei Alles hübsch ruhig und geregelt abzugehen, ohne Verdrießlichkeit und Alteration. Es mögen auch nicht die Eltern sich täuschen, die in ihrer Liebe es überall merken lassen, daß das Kind ihr höchstes Kleinod und die Sonne des ganzen Hauses ist. Es dürfte den Trozkopf gar leicht einmal die Lust anwandeln, den Eltern zu Aerger das Kleinod zu veruntreuen und die Sonne zu trüben. — Es gibt aber allerdings eine Liebe, die ein hütender Engel des Kindes zu werden und auch das entfesselte noch mit starkem Zuge zu leiten vermag. Das ist die ungelünstelte, herzlichste Liebe, deren ganze Fülle zunächst aus dem reinen und frommen Herzen einer Mutter quillt und auch unter dem rauheren Gewande der Autorität des Vaters sich nicht verläugnet. Eine solche Liebe spricht mit Ton und Blick, aber wenig aus zärtlichen, noch weniger aus vergärlenden Worten. Sie ist kurz im Tadel, noch kürzer im Lob; sie straft durch Schweigen Schmerzlicher, als durch Zanken, und lobt durch ein Lächeln mehr als durch Worte. Sie ist so zurückhaltend, daß sie weniger sich gibt, als sich suchen läßt, aber so sehr das Lebenselement des Kindes, daß diesem nur in ihrem ungekrübten Scheine wohl ist. Eine solche Liebe spricht nicht „in hohem Tone“ und „im kleinlich abgemessenen Anstand,“ und wird eben so wenig kindisch mit den Kindern. Sie wird sparsamer in ihren Zeichen in den reiferen Jahren des Jünglings, wo sein eigenes Wesen zurückhaltender wird; aber ihre Zeichen werden noch ausdrucksvoller. Ihre Aufsicht besteht darin, daß sie mit dem Kinde lebt, und darum wird sie nicht lästig, wie ein Aufseher, sondern wohlthuend wie ein Freund. Ihre Kunst ist die, daß sie mit dem Kinde empfindet und allmählig einen Einklang der Empfindungen zwischen sich und dem Kinde erzeugt. Sie übt ihre stillische Macht weniger unmittelbar, als dadurch, daß sie sich unmerklich der ganzen Geistesrichtung des Kindes zu bemächtigen weiß, indem sie ihm den Sinn und die Sitte des Erziehers oder des Hauses, in dem solche Liebe wohnt, wahrhaft lieb und heimisch macht. — Eine solche Liebe aber wird zu einer starken Hüt in den unbewachten Stunden des Kindes. Sie erhält mit ihrem Zuge auch den zügellosen Knaben in der einmal ihm lieb gewordenen Richtung; — der Gedanke an das Lächeln der Liebe, das ihn erwartet, oder auch die Furcht vor einer Thräne im Auge der Mutter, das stille Gelübde der Liebe und Treue, das ihn an seine Eltern bindet, und selbst in weiter Ferne und späterem Leben noch ein Gefühl süßen Heimwehs nach dem reinen, heiteren und liebewarmen Elternhause, — das Alles stellt sich in der Stunde der Gefahr zwischen den wankenden Jüngling und die Versuchung.

Wer nicht durch eine solche Liebe sich seines Kindes zu versichern weiß, der mag allerdings wohl daran thun, wenn er ihm einen steten Aufseher bestellt.

Eine andere Hüt, die wir, wo die Aufsicht aufhören soll, an deren Stelle treten lassen müssen, ist das Vertrauen. — Die Aufsicht selbst ist Mißtrauen. Wenn wir mit dem Kinde leben, mit ihm spielen, ihm helfen und raten, so stehen

wir in arglosem Verhältniß zu ihm; wenn wir aber in Lagen, in denen es sich selbst regieren und mit eigenen Kräften sich durchschlagen könnte und sollte, es überwachen, so merkt es, daß man allerlei Gelegenheiten zur Sünde fürchtet, und wird leicht Lust bekommen, nach diesen Gelegenheiten sich umzusehen und das Sündigen, das man ihm zutraut, wirklich zu versuchen. Es ist den Kindern leicht die Ueberlegung beizubringen, daß große Massen, wie z. B. in Schulen, nicht ohne strenge Aufsicht in Ordnung gehalten werden können; aber das einzelne Kind läßt sich ungern überzeugen, daß es sich nicht selbst regieren könne. Jedenfalls wird das Mißtrauen, das aus zu strenger Aufsicht spricht, das Selbstvertrauen des Bögling's schwächen. Wird aber die Aufsicht als unablässige Regel und mit gleicher Strenge bis in die gereizteren Jahre des Knaben und Jüngling's fortgesetzt, so wird sie diesen, je nach seiner Individualität, entweder zu jener Schläffheit gewöhnen, die willenlos Alles für sich thun und in Allem sich von Anderen regieren läßt, oder auch mehr und mehr allen Muthwillen, allen Ungeßüm, alle List und vielleicht selbst die Bosheit zum Kampfe gegen die mißtrauische Wachsamkeit des Erziehers in die Schranken rufen, und diesem selbst endlich nichts übrig lassen, als die Aufsicht noch immer mehr zu schärfen und auch die unerquicklichsten Mittel in dem Kampfe gegen die Mißstimmung und den bösen Willen des Bögling's zu Hülfe zu nehmen. Denn in solchen Stadien der Krankheit wird ein verspäteter Versuch, den Bögling durch Vertrauen zu gewinnen, kaum möglich und schwerlich wirksam sein. — Viel aber kann verhütet und gewirkt werden, wenn ein mit richtigem psychologischen Blicke bemessenes Vertrauen zu rechter Zeit Versuche macht, dem Kinde die Zügel der Aufsicht zu überlassen. Schon in frühen Jahren hat das Kind seine Freude daran, wenn es einmal eine Sache selbst machen kann, — ohne Hülfe, ohne Beirath; und mit jeder solchen That, die ihm gelungen, wächst seine Thatkraft. Und sich selbst regieren, ist auch eine That. Man gebe dem Kinde Gelegenheit dazu. Man versuche es einmal zu günstiger Stunde, das Kind sich selbst zu überlassen. Man stehe sich nicht unbemerkt von der Aufsicht fort; man täusche auch nicht mit einem: „Ich komme im Augenblick wieder.“ Man gebe die Freiheit ausdrücklich als ein Zeichen des Vertrauens, als etwas Großes, bei dem das Kind alle seine Wachsamkeit und Kraft zusammennehmen müsse, um sich zu halten. Es wird nicht selten kommen, daß derselbe Knabe, der in den Schranken der Aufsicht mit ungeberdigem Ungeßüm sich benahm, in der Stunde der ihm ausdrücklich anvertrauten Freiheit alle seine Thatkraft zusammennimmt, um in der Probe zu bestehen. Mit jedem Gelingen schlägt die Selbstständigkeit eine neue Wurzel und ist der Anspruch auf ein erneutes Vertrauen erworben. Wenn aber ein Versuch mißlingt, dann hat die Erziehung des Vertrauens ein Strafmittel zur Hand, welches der Erziehung des steten Aufsichtsführens fehlt: — sie kann den Mißbrauch der Freiheit durch Entziehung der Freiheit strafen und die Aufsicht als eine dem Böglinge selbst einleuchtende Noth-

wendigkeit eintreten lassen auf so lange, bis er nicht von Neuem Vertrauen sich verdient hat. Erst mit der wachsenden Willenskraft werden die Schranken häufiger und zu immer bedeutenderen Versuchen sich öffnen dürfen. Am meisten wird dieß, wenn die Erziehung nicht geradezu mißlungen ist, beim Eintritt in das Jünglingsalter geschehen dürfen und müssen. Denn wie sich Männer nicht regieren lassen wie Kinder, so mögen auch Jünglinge sich nicht beaufsichtigen lassen, wie kleine Buben. Gerade die bessere Natur pflegt in dieser Uebergangszeit Stunden der Einsamkeit und des Sichselbstinnewerdens zu suchen und die Aufsicht, die ihm dahin folgen will, sehr drückend zu finden. Gerade die bessere Natur verlangt in dieser Zeit nach bedeutenderen Versuchen der Selbstständigkeit und widerstrebt dem Erzieher, der ihm jede Gelegenheit zur Selbsterziehung abschneiden will. Freilich können gerade in diesen Jahren Perioden besonderer Gefahr eintreten, bei denen die unausgesetzteste Beobachtung geboten wird; aber diese Fälle bilden nicht die Regel. — Daß auch der gereiften Kraft manche Versuche der Freiheit mißlingen werden, steht zu erwarten, eben deshalb, weil es Versuche sind. Aber selbst bei solchem Mißlingen wird ein heilsamer Erfolg nicht ganz ausbleiben, wenn es nur immer gelingt, den verlorenen Sohn als einen wirklich reuigen zurückzuführen. Hierzu aber ist Eins unbedingt nothwendig, nämlich daß der Erzieher sich die Aufrichtigkeit des Zöglings zu erhalten weiß. Denn nicht daß der Knabe fällt, ist das Schlimmste, sondern wenn er den Fall, die Geschichte seines Herzens, dem Erzieher verhehlt, — und als eine ungesühnte Schuld auf seinem Herzen lassen läßt. Nur wenn das Verhältniß zwischen Erzieher und Zögling durch offenes Bekenntniß wieder klar geworden und wenn wenigstens hiedurch das Vergehen gesühnt ist, kann der Gefallene mit Hoffnung auf Erfolg einem neuen Versuche der Freiheit überlassen werden, während dagegen die ungesühnte und noch durch Lüge erhöhte Last der Schuld ihn jählings zu neuem Falle hingieht und oft den Knaben seinem Erzieher und der heimischen Sitte so schnell entfremdet, daß er nach wenigen Monaten nicht mehr zu erkennen ist, und daß zuletzt nichts übrig bleibt, als mit lange zurückgestellten Maßregeln von Neuem und mit verdoppelter Strenge bei ihm anzufangen.

Eine solche Aufrichtigkeit kann dem Zögling nicht abgeschmeichelt werden, sondern muß durch eine tief gehende sittliche Wirksamkeit des Erziehers so fest begründet werden, daß sie auch der Gewißheit einer strengen Zucht gegenüber sich nicht verläugnet.

Eine strenge Zucht verträgt sich nicht nur mit der Liebe, denn, „wer seinen Sohn lieb hat, der züchtigt ihn,“ sagt die heilige Schrift; — strenge Zucht kann auch neben der Freiheit bestehen und muß sogar ein nothwendiges Gegengewicht gegen den Mißbrauch derselben bilden. Derselbe Seneca, welcher sagt: „der Geist wachse in der Freiheit und werde geschwächt durch slavische Behandlung,“ — dankt im Mannesalter noch seiner Mutter, daß sie den Grundfehler jener Zeit,

Mangel an Zucht, nicht getheilt, sondern strenge Zucht an ihren Kindern geübt habe. Derselbe Luther, welcher dafür hält, „daß das junge Volk hüpfen und springen und je was zu schaffen haben wolle, das ihm Lust mache, daß es sich darin nicht wehren lasse und daß es auch nicht gut sei, wenn man ihm Alles verwehren wolle,“ — sagt dagegen auch: „meine Eltern haben mich gar hart gehalten; die Mutter staupte mich einmal um einer geringen Nuß willen, daß das Blut floss, aber sie meinten es doch herzlich gut,“ und sein Biograph Matthæsius setzt hinzu: „was groß soll werden, muß klein angehen, und wenn die Kinder zärtlich und herrlich erzogen werden, schadet es ihnen ihr Leben lang.“ — In der That findet man, daß die tüchtigsten Charaktere fast immer in solcher Erziehung sich bildeten, die der selbstständigen Uebung der Kraft eine weite Freiheit gewährte, der ausschreitenden aber mit strenger Zucht entgegentrat. Schlaffheit der Zucht macht den Zögling nicht zum großen Mann. Das Erziehen durch zärtliches Vorstellen und Bitten, das sanfte und vorsichtige Anfassen einer an sich frischen Knabennatur, dieses leise Biegen, wo man brechen sollte, dieses nachsichtige Spiel mit dem lecken Wesen des Knaben, die ängstliche Scheu, in heiligen Zorn zu gerathen, das Nachgeben und Unterhandeln, das Verzeihen und immer wieder Verzeihen, bevor die Schuld geföhnt ist, das ist die beste Art, den Knaben zügellos zu machen, während man ihn noch im Zügel zu halten meint, und sicher zuchtlos, wenn er des Zügels ledig ist. Der Knabe muß an der Hand und vor dem Auge des Erziehers Gehorsam gelernt haben, wenn er auch unbeobachtet noch gehorsam sein soll. Die Zucht, welche solchen Gehorsam erzeugt, wird zwar manche Verstöße gegen den äußeren Anstand ungeahndet lassen, aber bei Fehlern des Herzens bis auf's Herz dringen; sie wird vielleicht wenig gebieten, aber in diesem Wenigen unabänderlich und unnachsichtig sein, und auch das letzte und unsaubere Wort strafen gleich einer bösen That. Sie wird den gefallenen Engel nicht noch liebenswürdig finden, sondern ihn mit rascher und gerechter Strafe treffen und erst den reinigen wieder lieben. Sie wird mit den reisenden Jahren des Zöglings eben so an Schärfe zunehmen, wie die Aufsicht an Strenge abnimmt. Eine solche Zucht, die stets mit ihrer Strafe das Böse getroffen und — gebrandmarkt hat, wird nicht nur mit ihrem Schrecken den Jüngling in die Freiheit begleiten, sondern zuvor schon ihn zu Besonnenheit, Ernst und Festigkeit für seine sittliche Haltung gewöhnt haben.

Wem der Muth zu einer solchen mannhafsten Zucht fehlt, der denke nicht daran, Knaben durch Freiheit zu Männern erziehen zu wollen.

Aber es denke auch Niemand daran, daß eine strenge Zucht oder daß der Zug der Liebe und des Vertrauens, ja daß überhaupt irgend welche Bildungsmittel des Geistes schon an sich hinreichten zu einer sicheren Hut der Freiheit. Alle diese Mittel werden sich als trüglisch erweisen, wenn sie nur als methodische Künste betrieben werden und nicht ihren tieferen Grund in dem Glaubensleben des Erziehers

haben und auch in dem Jünglinge selbst jenes Leben zu erwecken vermögen. Die Furcht Gottes, die aller Weisheit Anfang ist, kann allein ein fester Grund der Selbstständigkeit des Jünglings werden. Man muß des Herrn Wort in seinem Herzen tragen und seinen Frieden und seinen Schrecken erfahren haben, wenn man Muth und Festigkeit in der Stunde der Versuchung haben will. — Daß in unserer Zeit die Kinder so viel und ängstlich überwacht und gehütet werden müssen, wenn will dieß wundern?! Wo man die Schranken der heiligen Hut, in die man vor dem auch des Kindes Unschuld zu stellen wußte, versallen läßt, da sind freilich viele Hände und viele Zügel nöthig, um die Tugend zu hüten und zu halten. Wer es versteht, sein Kind in der Furcht Gottes zu erziehen, der bedarf nicht vieler Künste der Erziehung. Ein Jüngling, der in diesem Geiste der Gottesfurcht herangewachsen und gewöhnt worden ist, alle Lüge und Niedrigkeit zu hassen und nach allem Guten und Hohen zu streben, — der in seinem Hause den Frieden eines frommen Lebens gekostet und das göttliche Gericht hat scheuen lernen, — nur dem ist für die unbewachte Stunde der Versuchung eine sichere Hut gegeben.

Hiernach kann kaum noch die Frage übrig bleiben, wenn überhaupt es Zeit sei, den Jüngling ganz aus der Hut des Erziehers zu entlassen. Denn nur der Thörichte wird seinen Knaben, bevor er das Ruder zu führen vermag, mit dem Rachen ins Meer stoßen. Aber dennoch treibt die Ungeduld gar manchmal zu solcher Thorheit, — die Ungeduld nämlich, die den Knaben so zeitig als möglich in den Hafen des Selbstwerbs und des eigenen Hauswesens bringen möchte. Sie fragt wenig darnach, ob seine Kraft hinreiche, im bewegten Meere das Steuer zu führen, oder vielmehr sie mißt die Kraft des Knaben nur nach seinem Alter und seinen Kenntnissen, nur nach einer Zahl, — nach der des Tauffcheins und der Schulklasse. Das, was nicht mit Zahlen gemessen, was nur erfahren werden kann, — die Charakterreise des Jünglings wird vorausgesetzt, als ob sie, wie das Alter eines Baumes, an den Jahresringen sich abzählen lasse. So geschieht es, daß Manche, die ihren Knaben bis zum herkömmlichen Alter ängstlich gehütet und nichts mit ihm gewagt haben, jetzt Alles wagen, obschon sie ziemlich sicher sein können, dabei Alles zu verlieren. — Man klagt, daß unsere Zeit immer ärmer an Charakteren werde. Viele Einflüsse mögen bei dieser Erscheinung mitwirken, gewiß aber auch die Ungeduld, welche die Bildung der Jugend frühreifen möchte. Denn es können wohl Kenntnisse verfrüht zur Reife gebracht werden, — aber nicht ein tüchtiger Charakter. Es kann im Gegentheile dem tieferen Blicke nicht entgehen, daß gerade unter dem Einflusse unserer überreizenden Culturverhältnisse Charaktere langsamer reifen und daß daher in unserer Zeit die Erziehung nicht abgekürzt, sondern verlängert werden sollte.

Daß die Grundsätze, die wir hier in besonderer Berücksichtigung des Knabenlebens vorgetragen haben, eine allgemeine Wahrheit enthalten, die auch für die Mädchen-erziehung gilt, dieß braucht nicht erst näher dargethan zu werden. In

wiefern sie aber hier in ihrer Anwendung beschränkt und modificirt werden müsse, das wird der verständige Sinn der Mutter leicht herausfinden.

Und so möge denn das, was wir geschrieben, von freundlichen Lesern erwoogen, von gewissenhaften angewendet, von leichtsinnigen nicht mißbraucht werden. Die Aufgabe, die wir an die Umsicht, den Muth und das Gewissen des Erziehers stellen, wird zum größten Theile den Eltern selbst zufallen; denn die Schule, welche die Massen zu leiten und in Ordnung zu halten hat, wird in ihnen die individuelle Freiheit mannigfach zu beschränken haben, überdieß mit ihren Zöglingen vorsichtiger verfahren müssen, als Eltern mit ihren eigenen Kindern, und am wenigsten bei solchen wagen dürfen, bei denen die häusliche Erziehung ängstlich jeden Versuch der Freiheit zu scheuen pflegt. Sicher aber ist es eine Aufgabe, groß und würdig genug, daß für sie Haus und Schule vereint ihre besten Kräfte einsetzen.

Mehr als je machen die Gewohnheiten unserer Erziehung die Erinnerung nöthig, daß wir nicht nur hüten, wehren und abrichten, sondern zur Selbstständigkeit im Guten erziehen sollen.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. J. L. Ludwig, Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit nach ihrem Wesen und Verhältnisse, zur Förderung gründlicher Kenntnisse der Pädagogik für Erzieher u. Lehrer in Kirche u. Schule dargestellt. Bayreuth, Grau. 1. Bd. 1853. 512 S. 2. Bd. 1856. 412 S. 1½ Thlr.

C. F. Lauckhard, Großh. Sächs. Schulrath u., Katechismus des Unterrichts u. der Erziehung. Mit 40 eingedr. Abbildungen. Leipzig, Weber. 80 S. 10 Sgr.

Der selbe, Volksschulblätter aus Thüringen. 1856. Nro. 7—12 à 1 Bgn. Weimar, Böhlau. Monatlich 2 Nummern. Vierteljährlich 20 Sgr.

Phantasien u. Glossen aus dem Tagebuche eines conservativen Pädagogen. Ein Beitrag zu der Geschichte der pädagogischen Strebungen der Gegenwart. St. Gallen, Scheitlin. 224 S. 24 Sgr.

Dr. R. König, Rector der Cäcilienkirche in Oldenburg, Ueber weibliche Erziehung. Von Hanna More. (Aus ihren essays on various subjects.) Aus dem Englischen übersetzt und mit einer Einleitung über den gegenwärtigen Stand der Literatur über weibliche Pädagogik begleitet. Oldenburg, Stalling. 72 S. 7½ Sgr.

Oldenburgisches Schulblatt. Sechster Jahrg. 1855. Oldenburg, Schulze. 312 S. 1 Thlr. 3 Sgr.

Hecla von Gumpert Töchter-Album. Unterhaltungen im häuslichen Kreise zur Bildung des Verstandes u. Gemüthes der heranwachsenden weibl. Jugend. Mit Lithogr. u. Jllustr. 2. Bd. 1. u. 2. Lief. S. 1—96. à 5 Sgr. Glogau, Flemming.

Dr. Matthias, Organ der Taubstumm- und Blinden-Anstalten in Deutschland u. den deutsch redenden Nachbarländern. 1. Jahrg. 1855. Nro. 1—4. 2. Jahrg. 1856. Nro. 1. Friedberg, Bindernagel. Jährlich 12 Hefte à 1 Bgn. 1 Thlr.

C. I. G. Langreuter, Subreceptor am G. zu Gelle, Uebungsbuch für den Elementarunterricht im Griechischen. Gelle, Capaun-Karlswa. 82 S. 11¼ Sgr.

W. Scheele, Vorschule zu den lateinischen Classikern. 1. Formenlehre. 3. Aufl. Elbing, Neumann. 124 S. 10 Sgr.

G. A. Hartmann, Subrector am G. zu Osnabrück, lateinische Grammatik für die drei untern Gymnasialclassen. 2. verb. Aufl. Osnabrück, Radhorst. 130 S. 10 Sgr.

Ders., Lateinisches Lesebuch für die beiden untern Gymnasialclassen. 2. umgearb. Aufl. Osnabrück, Radhorst. 100 S. 8 Sgr.

Dr. A. Haacke, Oberl. am G. in Nordhausen, Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische. Erster Theil. Zur Einübung der Formenlehre. 92 S. 7½ Sgr. Zweiter Theil. Zur Einübung der elementaren Syntax zu den Grammatiken von Butsche, Siberti-Meiring, F. Schulz. 2. Aufl. 180 S. 15 Sgr. Nordhausen, Büchting.

G. de Castres, Prof., Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache nach Seidenstücker's Methode. Altona, Verlagsbureau. 96 S. 7½ Sgr.

Dr. B. Schmitz, L. am G. in Greifswald, Anleitung für Schüler zu den ersten Sprechübungen in der französischen u. englischen Sprache. Übungsbuch für Realschulen u. höh. Töchtertschulen nebst einer methodologischen Einleitung. Greifswald. Koch. 73 S. 10 Sgr.

Dr. R. G. Andresen, Wortregister für deutsche Orthographie nebst grundsätzlichen Vorbemerkungen. Mainz, Kunze. 60 S.

Charles van Dalen, Dr., English Vocabulary, a choice collection of english words and idiomatical phrases. Berlin, Enslin. 163 S. 160.

R. Graefse, L. am G. in Marienwerder, Praktischer Lehrgang zur schnellen u. leichten Erlernung der Englischen Sprache. Nach Ahn's Methode. Leipzig, Brockhaus. 121 S.

Dr. C. Nägelsbach, Pf. in Bayreuth, Hebräische Grammatik als Leitfaden für den Gymn.- u. akadem. Unterricht. Leipzig, Teubner. 248 S.

C. H. E. F. Wuestemann Promptuarium Sententiarum ex veterum Scriptorum Romanorum libris congegit. Gothæ, Scheube. 278 S.

Dr. C. Wagner, Prof. in gymn. Darmst., Flores et fructus latini. Puerorum in usum legit et edidit. Lipsiæ, Fleischer. 208 S.

Dr. F. Robolsky, Oberl. an der Fr.-W.-Schule in Stettin, Joanne d'Arc. Episode aus der Histoire des ducs de Bourgogne von Barante. Mit Einleitung u. Noten zum Schulgebrauch. Berlin, Renger. 144 S.

Dr. F. Lüdeking, Prof. am Realg. in Wiesbaden, Französisches Lesebuch. Erster Theil, mit vollst. Wörterbuch. Für untere u. mittl. Classen. 4. Aufl. Mainz, Kunze. 238 S.

Dr. Alex. Büchner, Abriß der englischen Literaturgeschichte. Zum höhern Schulgebrauch wie zum Selbstunterricht. Darmstadt, Diehl. 122 S. 10 Sgr.

C. III. G. Löbker, G.-Lehrer in Godesfeld, Gedächtnistafeln für den Unterricht in der Geschichte u. Geographie. Münster, Regensburg. 57 S. hoch 4°.

C. IV. Dr. A. Haacke, Oberl. am G. in Nordhausen, Proben eines Lehrbuchs für den philosophischen Unterricht in Gymnasien mit einem Vorwort über Zweck u. Methode dieses Unterrichts. Nordhausen, Büchting. 90 S. 18 Sgr.

C. V. M. Georges Dostor, Dr., Professeur de math. à Paris, Mémoire sur une méthode nouvelle de transformation des coordonnées dans le plan et dans l'espace, avec application aux lignes et surfaces des deux premiers degrés. Extrait du journal: Archiv der Mathematik u. Physik. Greifswald, Kneike. 78 S. 12 Sgr.

J. Orelli, Lehrbuch der Algebra für Industrieschulen, Gymnasien u. höh. Bürgerschulen sowie zum Selbstunterricht. Zürich, Meyer u. Zeller. 278 S.

F. Hofmann, Prof. der Math. am G. in Bayreuth, Sammlung von Aufgaben

aus der Arithmetik u. Algebra für Gymn. u. Gewerbschulen. In 3 Theilen. Erster Theil: Arithm. Aufgaben. 178 S. 15 Sgr. Die Resultate dazu 60 S. 15 Sgr. 2. verb. u. verm. Aufl. Bayreuth, Graun.

J. Mann, Prof. an der Thurg. Cantonschule, Die Geometrie dargestellt in entwickelnder Methode für höhere Lehranstalten u. zum Selbstunterricht. Erste Abth. Planimetrie. Zürich, Meyer u. Zeller. 184 S.

Dr. E. Kleinpaul, L. an der Realsch. in Barmen, Anweisung zum praktischen Rechnen. Für den Gebrauch in Reals, Handels-, Gewerbs- u. Bürgerschulen, so wie zum Selbstunterricht. für Lehrer, Lehrlinge, Commis u. selbstständige Geschäftsleute. 2. verm. u. verb. Aufl. Barmen, Langewiesche. 440 S. 1½ Thlr.

C. VI. Prof. Dr. J. Fried, Anfangsgründe der Naturlehre. Mit 221 eingedr. Holzschn. Freiburg, Wagner. 262 S.

Dr. F. Gröger, Grundzüge der Physik als Leitfaden für die mittlere physikalische Lehrstufe methodisch bearbeitet. 4. verm. Aufl. Mit 155 eingedr. Holzschn. Erfurt, Rörner. 180 S. 15 Sgr.

Dr. Gastenhaus, Gemeinfaßliche Naturlehre auf bekannte Erscheinungen des täglichen Lebens u. auf Versuche gestützt. Leitfaden zum Gebrauch in Schullehrerseminarien u. in untern Classen der Mittelschulen, sowie zum Selbstunterricht etc. Mit 9 lith. Tafeln. Karlsruhe, Braun. 144 S. 16 Sgr.

C. VII. D. Bödter, Prof. am R. Seminar in Göttingen, Lehrbuch der Geographie. II. Besonderer Theil. 2. verm. u. verb. Aufl. 1052 S. Göttingen, Weichardt.

Dr. F. Bögelamp, Geographische Charakteristiken für die Einführung in die wissenschaftliche Erdkunde gesammelt, bearbeitet u. groupirt. Mainz, Kunze. 416 S.

J. W. Schmitz, das Niedergehen des Mondes auf die Erde u. die beobachteten Kunstwerke seiner Bewohner nebst den Hauptzügen der Astronomie u. der Physik des Begleiters der Erde. Köln, Verlag des Verfs. 96 S.

W. Stein, Prof. der Chemie an der R. polytechn. Schule zu Dresden, die Naturwissenschaften in ihren Beziehungen zu den materiellen u. geistigen Interessen der Menschheit. Dresden, Schönsfeld. 83 S.

J. Langmann, L. an der Realsch. in Neustrelitz, Flora von Nord- u. Mitteldeutschland mit besonderer Berücksichtigung der beiden Großherzogth. Mecklenburg für Schulen u. zum Selbstunterricht analytisch bearbeitet. 2. verb. u. verm. Aufl. Neustrelitz, Barnow. 463 S.

C. VIII. E. Davin, Sem.-Lehrer zu Schlüchtern in Kurhessen, Elementar-Musiklehre. Zum Gebrauch für Seminar-Aspiranten nach den bessern theoretischen Werken zusammengestellt. Erfurt, Rörner. 52 S.

J. Merling, L. an der h. Mädtersch. in Magdeburg, der Gesang in der Schule, seine Bedeutung u. Behandlung zur Förderung musikalischer Einsicht u. religiös-ästhetisch-gemüthlicher Bildung. Leipzig, Merseburger. 148 S. 15 Sgr.

Sammlung geistlicher Lieder für vierstimmigen Männergesang mit besonderer Rücksicht auf Jünglingsvereine bearbeitet u. herausgegeben von einigen jungen Freunden in Basel. Mit Vorwort von Prof. Riggensbach in Basel. Basel, Detloff. 152 S.

F. Böhr, Der Vaterlandsänger. Auswahl ein- u. mehrstimmiger Volkslieder älterer u. neuerer Zeit. Für Jung u. Alt in christlichen Volksschulen u. im häusl. Kreise. Heft 2. 80 S. 1½ Sgr. Erfurt, Rörner.

K. Enslin, Liederquelle. 100 Gedichte für die Jugend. Mit 1-, 2- u. 3stimmigen Original-Compositionen u. Volksweisen herausgegeben von B. Widmann. 2. Heft. 25 Lieder. 2 Sgr. 54 S. Erfurt, Rörner.

B. Feld, Sechs Lieder für gemischten Chor. Herrn Gynm.-Dir. Dr. Th. Schmid zugeeignet. Erfurt, Körner. Partitur u. Stimmen 15 Sgr. Die Stimmen einzeln à 2½ Sgr.

C. Mettner, Sem.-Lehrer, Liturgische Chöre. Sammlung von Compositionen zu Bibelsprüchen u. a. geistl. Texten für Männerstimmen. Zum Gebrauch bei liturgischen Andachten etc. Partitur, 52 S. 1 Thlr. Erfurt, Körner.

F. Brauer, Organist in Naumburg, der Pianoforteschüler. Eine neue Elementarschule für den Unterricht im Clavierspiel. 64 S. 40. Leipzig, Verseburger. 1 Thlr.

Br. Topp, dreistimmiges Choralbuch. Auswahl von 60 der gangbarsten Kirchenmelodien mit vielen Varianten u. einem Anhang von 15 der gebräuchlichsten rhythmischen Choräle. Dreistimmig mit besonderer Rücksicht auf Kinderstimmen gesetzt. Nebst einem Vorwort von J. Grabe, K. Superintendent zu Langensalza. Langensalza, Klinghammer. 88 S. 8 Sgr.

M. Kloss, Dir. der K. Sächs. Turnlehrerbildungsanstalt, Weibliche Hausgymnastik. Eine leicht verständliche, im Haus u. Zimmer ausführbare Selbstanweisung zu gesundheitsgemäßer u. heilkräftiger Körperübung. Als Beitrag zur Gesundheitslehre f. d. weibl. Geschlecht aller Altersstufen bearbeitet. Mit 27 eingedr. Abbild. u. Musikbeilage. Leipzig, Weber. 171 S. geb. 1 Thlr.

C. IX. H. Kesselt, Cantor zu W.-Oldendorf, das hauptsächlichste aus der Geschichte der christlichen Religion. Donabrück, Nachorst. 82 S. 3¼ Sgr.

Dr. J. G. Hanschmann, Großh. S. Seminarinsp., Doctor Martin Luther als classischer Lehrmeister auf dem Gebiete der Katechese u. populären Erregese oder evangelische Lehrstoffe aus Luthers praktischer Bibel- u. Katechismus-Erklärung. Für Geistliche u. Schullehrer als Vorbild beim Religionsunterricht. 1. Bd. 1. Heft. 64 S. 5 Sgr. Weimar, Voigt.

H. Kesselmann, Pred. in Elbing, Luthers Katechismus für Schule u. Kirche ausgelegt. Elbing, Raumann. 96 S. 4 Sgr.

C. Purgold, ev. Pastor in Ziegenort bei Stettin, Dr. M. Luthers kleiner Katechismus mit ange deuteten bibl. Stellen, bibl. Beispielen u. geistl. Liedern für Kinder in Stadt- u. Landschulen. 7. Aufl. Greifswald, Koch. 48 S. 3 Sgr.

Dr. J. Gröger u. das Lehrercollegium der Stadtschule zu Zebdenitz, Katechismus für Schule u. Haus, enth. Dr. M. Luthers kleinen Katechismus, die Haupttafel, die Fragestücke etc. 3. verm. Aufl. Erfurt, Körner. 48 S. 1 Sgr.

Dieselben, Spruchbuch zu Dr. M. Luthers kleinem Katechismus für den Schulgebrauch eingerichtet. Anhang zu vorgenanntem Katechismus. Erfurt, Körner. 16 S. ½ Sgr.

D. I. Feinr. Stahl, Deutsche Stylproben. Ein stilistisches Muster- u. Übungsbuch für Mittelclassen. 40 S. 12 kr.

Ders., Dasselbe für Oberclassen. 71 S. 21 kr.

Ders., Die Übungen im deutschen Stvl. Als Begleitschrift zu den Stylproben für Mittel- u. Oberclassen. 14 S. 9 kr. Darmstadt, Diehl.

D. II. H. Jählinger, Leitsäden für den Unterricht in der Geometrie an schwedischen Volksschulen. Luzern, Kaiser. 180 S. 18 Sgr.

K. R. Kreupel, Rechenfibel. Friedberg, Bindernagel. 16 S. 4 kr.

D. V. Das Wort Gottes in der Schule. Ein Wegweiser beim Unterrichte in der Religion in Elementar-, Bürger- u. Mädchenschulen u. den untern Classen höherr Schulen für die Hand der Kinder. Nach den Anforderungen der 3 Preuß. Regulative von einem praktischen Schulmanne zusammengestellt. Nordhausen, Büchting. 98 S. 6 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

N^{ro}. 10 u. 11. October u. November. 1856.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Prüfungen zum höheren Lehramt, einschließlich der colloquia pro rectoratu sind 1855 gehalten von der

wissenschaftlichen Prüfungscommission zu Berlin	36
„ „ „ Königsberg	13
„ „ „ Breslau	28
„ „ „ Greifswald	9
„ „ „ Halle	20
„ „ „ Bonn	37
„ „ „ Münster	37

179

— Abiturientenprüfungen 1855.

1. Provinz Preußen	215	Abiturienten	14	Maturitätsaspiranten, sogen. Wilde.
2. „ Brandenburg	216	„	28	„
3. „ Pommern	92	„	7	„
4. „ Schlesien	344	„	33	„
5. „ Posen	129	„	11	„
6. „ Sachsen	250	„	33	„
7. „ Westphalen	206	„	47	„
8. Rheinprovinz	300	„	22	„

1537 Abiturienten 195 Maturitätsaspiranten.

— Statistische Mittheilungen des Pr. C. 1. Die Gesamtzahl der Studirenden auf den preussischen Universitäten in den letzten 10 Jahren:

Sommersemester.		Wintersemester.		Sommersemester.		Wintersemester.	
1846	4996	5031	1851	5567	5736		
1847	4764	5085	1852	5562	5593		
1848	4801	4807	1853	5443	5427		
1849	4769	5314	1854	5101	5358		
1850	5058	5355	1855	5209	5566		

Die 5566 Studirenden des jetzigen Winterhalbjahres vertheilten sich nach den Universitäten also: Berlin 2208, Bonn 784, Breslau 902, Greifswald 228, Halle 657, Königsberg 365, Münster 422 — nach den Facultäten aber, wie folgt: evangelisch-theologische Facultäten 880, katholisch-theologische Facultäten 638, juristische 1488, medicinische 683, philosophische 1079, außerdem 798 Studirende.

— Die Zahl der Studirenden der evangelischen Theologie auf den sechs preussischen Universitäten hat sich in den letzten zehn Jahren folgendermaßen gestaltet:

	Inländer.	Ausländer.		Inländer.	Ausländer.
Sommer 1846	697	228	Sommer 1851	586	131
Winter 1846/47	658	212	Winter 1851/52	583	132
Sommer 1847	624	166	Sommer 1852	596	124
Winter 1847/48	608	203	Winter 1852/53	572	109
Sommer 1848	623	149	Sommer 1853	585	103
Winter 1848/49	603	130	Winter 1853/54	599	106
Sommer 1849	589	106	Sommer 1854	657	98
Winter 1849/50	599	108	Winter 1854/55	675	128
Sommer 1850	591	113	Sommer 1855	711	107
Winter 1850/51	578	127	Winter 1855/56	774	106

Von den 880 Studirenden des jetzigen Winterhalbjahres studiren in Berlin 253, in Bonn 57, in Breslau 70, in Greifswald 23, in Halle 394, in Königsberg 83.

Bekanntmachung, die Wiederherstellung der Ritter-Akademie zu Brandenburg betreffend.

Nachdem auf Grund allerhöchster Ordre Sr. Majestät des Königs die Wiederherstellung der Ritter-Akademie zu Brandenburg beschlossen worden ist, sind die Vorbereitungen zur Eröffnung der Anstalt so weit vorgeschritten, daß dieselbe mit dem Monat October d. J. erfolgen wird.

Indem wir dieß hierdurch zur allgemeinen Kenntniß bringen, veröffentlichen wir zugleich für diejenigen Eltern, welche ihre Söhne dem Institut als Zöglinge oder Schüler anvertrauen wollen, folgende Bestimmungen des allerhöchsten Orts genehmigten Reglements der Anstalt:

1. Die Ritter-Akademie ist eine evangelische Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für Söhne des Adels und höheren Bürgerstandes.
2. Der in die Ritter-Akademie Aufzunehmende muß das eilfte Jahr zurückgelegt, die natürlichen oder Schupocken gehabt haben und von besonderen Krankheitsanlagen frei sein und wenigstens die zum Eintritt in die Quarta nöthigen Kenntnisse besitzen.
3. Die auf königlicher Stiftung beruhenden acht ganzen und acht halben Freistellen bleiben ausschließlich für die Söhne kurmärkischer Rittergutsbesitzer adelichen und bürgerlichen Standes bestimmt.
4. Die Anstalt besteht aus vier Classen, Quarta bis Prima, und außerdem in einer Vorbereitungsclassen, nöthigenfalls in zwei Abtheilungen, für solche Knaben, deren Aufnahme in die Ritter-Akademie gewünscht wird, die aber noch nicht die Reife für Quarta haben.
5. Schüler, welche bloß am Unterrichte Theil nehmen, sind in so weit nicht ausgeschlossen, daß unter den allgemeinen Bedingungen der Aufnahme Söhne und Pflegeköhne am Orte wohnender adelicher Familien oder bürgerlicher Rittergutsbesitzer, so wie Söhne und Pflegeköhne der in Brandenburg garnisontrenden bürgerlichen Officiere, der Lehrer und Beamten der Ritter-Akademie und des Domcapitels zugelassen werden.
6. Die Pension beträgt bis auf etwaige weitere Anordnung für einen Nichtbeneficiaten 250 Rthlr. jährlich. Der Besiß einer vollen Freistelle entbindet von

dieser Pensionszahlung ganz, der einer halben Freistelle setzt dieselbe auf 125 Rthlr. herunter. In den übrigen Ausgaben ist für Beneficiaten und Nichtbeneficiaten kein Unterschied. Bei der Aufnahme werden 20 Rthlr. Gold und beim Abgange 5 Rthlr. Gold an die Anstaltskasse gezahlt. Die Hospiten entrichten ein Lehrgeld von 36 Rthlr. jährlich, Halbbestellte unter ihnen von 18 Rthlr.

Der designirte Director der Anstalt, Professor Dr. C. Köpke, wird zur Annahme von Anmeldungen neuer Jüglinge und Schüler im Laufe des Monats September allwöchentlich jeden Montag und Dienstag im Gebäude der Anstalt zu Brandenburg, an den übrigen Wochentagen in seiner hiesigen Wohnung, Linienstraße Nr. 130, zu sprechen sein.

Berlin, den 30. August 1856.

Königliches Schulcollegium der Provinz Brandenburg.

— Höhere Bürgerschulen. Programme 1856. Wir haben seit mehreren Jahren unterlassen, aus den Programmen preussischer Schulen vollständige Lehrpläne mitzutheilen. Bei den Gymnasien wird es noch nicht an der Zeit sein, das bisher aus mehreren Gründen Versäumte nachzuholen; in Jahr und Tag erst werden wir unsern Lesern außerhalb Preussens an einem oder dem andern einzelnen Fall darlegen können, wie der Normallehrplan vom 7. Januar 1856 in Ausführung gebracht wird. Dagegen dürfte es rätzlich sein, jenen Freunden unseres Blattes wieder einmal das Bild des Unterrichts an einer preussischen höhern Bürgerschule vorzuführen, so weit solches in einem Lehrplane gegeben werden kann, theils um ihnen die Differenz zwischen der norddeutschen höhern Bürger- und der süddeutschen Realschule wieder gegenständlich zu machen, welche immer noch vorhanden ist, wenn schon die höhere Bürgerschule auch im Süden unseres Vaterlandes immer mehr Terrain zu gewinnen scheint, theils auch, um, wenn wir uns nicht auf eine Schule beschränken, sondern eine passende Nebeneinanderstellung treffen, erkennen zu lassen, daß auch innerhalb der preussischen höhern Bürgerschulen noch wesentliche Unterschiede hervortreten, die in mehreren Beziehungen nicht unbeachtet bleiben sollten.

Berlin. R. Realschule. Dir. Ranke. Abb.: De la suppression de l'article devant les substantifs joints aux verbes.

Allgemeine Lehrverfassung.

Prima.

Ordinarius: Professor Dr. Huberdt.

Religion. Im S.: Einleitung in die paulinischen Briefe und nähere Erklärung des Galaterbriefes. Im W.: Die christliche Glaubenslehre mit Berücksichtigung der Sittenlehre. 2 St. w. Lehrer Dr. Münchhoff.

Mathematik. a. Geometrie: Elemente der analytischen Geometrie, nebst zahlreichen Uebungen, besonders über Maxima und Minima im Gebiete der ebenen Geometrie und Stereometrie. 3 St. b. Zahlenlehre; die Lehre von den Facultäten, Binomial-Coefficienten und combinatorischen Aggregaten, Erweiterung der Potenzlehre, Theorie der Gleichungen und der Reihen und Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Lösung von Aufgaben. 2 St.; zusammen 5 St. w. Professor Dr. Huberdt.

Physik. Im S.: Optik und Repetition der wichtigsten Lehren der Experimentalphysik. 2 St. w. Huberdt. Im W.: Akustik und Wärmelehre. 2 St. w. Lehrer Dr. Krönig.

Chemie. Im S.: Schwere Metalle. Im W.: Organische Chemie. 2 St. w. Rönig.

Naturgeschichte. Im S.: a. Mineralogie: Die Grundzüge des geognostischen Baues der Erdrinde. Im W.: aus dem kristallographischen Theile das reguläre System mit den wichtigsten Combinationen der homöodrischen und hemiedrischen Formen. Aus der Oryktognose: die kohlenhaltigen Mineralien und die Eisenerze, mit besonderer Berücksichtigung ihrer technischen Anwendung. 1 St. w. Lehrer Dr. Pitschner. b. Botanik, im S.: Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Demonstration lebender Pflanzen. Excursionen. c. Zoologie im W.: Physiologie des Menschen und vergleichende Anatomie der Wirbelthiere. 1 St. w. Oberlehrer Schulz.

Geschichte. Die mittlere und neuere Geschichte, insbesondere die deutsche, mit speciellerer Ausführung der Hauptbegebenheiten. — Wiederholungen aus der allgemeinen Weltgeschichte in synchronistischen Uebersichten. 2 St. w. Professor Kalisch.

Geographie. Wiederholungen, mit Rücksicht auf die merkwürdigern Verhältnisse der alten und neuen Welt, insbesondere Deutschlands. 1 St. w. Kalisch.

Deutsch. Anleitung zur Entwerfung und Abfassung von Aufsätzen und Beurtheilung derselben. 2 St. — Geschichte der deutschen Literatur, insbesondere des achtzehnten Jahrhunderts. 1 St., zusammen 3 St. w. Kalisch.

Latein. Livius Buch 27. 2 St. Virgils Aen. Buch 2., die ersten 400 Verse. 1 St., zusammen 3 St. w. Kalisch. — Schriftliche Uebungen und cursortische Lectüre der zwei ersten Bücher Cäsars de bell. Gall. 2 St. w. Der Director.

Französisch. Gelesen wurden: Bajazet von Racine, Michel Perrin von Méleville und l'Avaro von Molière (theilweise); außerdem übersetzt aus dem poetischen Theile des Handbuchs von Herrmann und Büchner die Abschnitte: Andrienz, Arnault, Barbier, Barthélemy und Méry, Chénodolle, F. Chénier, J. Chénier, Delavigne, Delille, Dumas, Géménard, Mérimée, Parfeval-Grandmaison, Saine-Beuve, Viennet und Vitet, und Schillers »dreißigjähriger Krieg« (theilweise) und Französische übersetzt. Censur der freien Ausarbeitungen. Erlernung der Gallicismen und schwierigen Redewendungen. 4 St. w. Prof. Herrmann.

Englisch. Lectüre aus Herrigs Handbuch, die Abschnitte: Hyde, Macpherson, Hallam, Goldsmith, Fielding. Andere Abschnitte (Burns, White) wurden auswendig gelernt und A child's history of England von Charles Dickens privatim gelesen und überhört. Syntax in Verbindung mit mündlichen und schriftlichen Uebungen, Extemporalien und freien Aufsätzen. 2 St. In einer dritten Stunde erhielten die älteren Primaner noch besondere Anweisung zu freien Arbeiten und übersehten verschiedene Abschnitte aus Schillers »Geisterseher« mündlich in das Englische. Zusammen 3 St. w. Oberlehrer Schneider.

Zeichnen. Die Formenbildung und Proportion des menschlichen Kopfes. Zeichnen von Arabesken und Köpfen nach Gypsabgüssen, Landschaften nach der Natur und nach Vorbildern in Blei und Sepia. 2 St. w. Maler Schnau.

Gesang. Die gesangsfähigen Schüler der oberen Classen wurden, zu einem gemischten Chor vereinigt, in 6 St. w. nach folgender Vertheilung unterrichtet: 2 St. der volle Chor, 1 St. Sopran, 1 St. Alt, 1 St. Tenor und Bass, 1 St. classenweise Uebung im Choralgesang. Geübt wurden Choräle, ein- und mehrstimmig, Volklieder, Motetten und Psalme von Grell, Mendelssohn, Haydn, Mozart, Radziwil, Winter, Fändel u. a. m. Oberlehrer Fischer.

Ober-Secunda.

Ordinarius: Professor Dr. Huberdt.

Religion. Im S.: Einleitung in die biblischen Bücher alten und neuen Testaments. Im W.: Die Ausbreitung der christlichen Kirche, besonders in Deutschland. 2 St. w. Oberlehrer Voigt.

Mathematik. a. Geometrie: Trigonometrie und Stereometrie nach des Lehrers Lehrbuch. Lösung zahlreicher Aufgaben. 3 St. b. Zahlenlehre: Umformungen nach M. Hirsch. Die Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades. Die Kombinationslehre und die Progressionen, nebst zahlreichen Uebungen und Aufgaben. 2 St., zusammen 5 St. w. Prof. Dr. Huberdt.

Physik. Im S.: Galvanismus. Im W.: Magnetismus und Reibungselektricität. 2 St. w. Lehrer Dr. Krönig.

Chemie. Im S.: Kohlenstoff, Chlor, Brom, Jod, Fluor. Im W.: Stickstoff, Phosphor, Bor, Kiesel. 2 St. w. Lehrer Dr. Krönig.

Naturgeschichte. Im S.: Botanik. Erläuterung des Jussieu'schen Systems und der wichtigsten natürlichen Familien des Pflanzenreichs. Demonstrationen lebender Pflanzen. Excursionen. Im W.: Speciellere Naturgeschichte der Vögel. 1 St. w. Oberlehrer Schulz.

Geschichte. Im S.: Neuere Geschichte. Im W.: Alte Geschichte, nach Dieltz' Grundriß. 2 St. w. Oberlehrer Voigt.

Geographie. a. Die wichtigsten Elementarlehren der mathematischen Geographie. 1 St. w. Huberdt. b. Alte und neue Geographie der Länder, deren Geschichte vorgetragen wurde. 1 St. w. Voigt.

Deutsch. Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen und Beurtheilung derselben. Grammatik nach dem sich dabei herausstellenden Bedürfniß. Uebungen im Vortrage. 3 St. w. Prof. Kalisch.

Latein. Curtius IV. 14 — VI. 8. In jedem zweiten Vierteljahr Prosaödie; einzelne Abschnitte aus Ranke's Chrestomathie. — Wiederholung der syntaktischen Regeln. Exercitien und Extemporalien. 6 St. w. Oberlehrer Heller.

Französisch. Grammatik: Régime der Zeitwörter; Participes; Syntax der Umstandswörter, Verhältnißwörter, Fürwörter (Regeln über *quelque, qui, quo, ce, soit, rien* etc.). Exercitien und Extemporalien. Aus dem prosaischen Theil von Büchner und Herrmann wurden gelesen Fragmente von Victor Hugo, Alexandre Dumas, Balzac, Saint-Pierre, Campan, Chateaubriand. Die deutschen Uebersetzungen wurden mündlich in's Französische zurückübersetzt. Declamations- und Sprechübungen. 4 St. w. Prof. Herrmann.

Englisch. Lectüre aus Herrigs Handbuch, die Abschnitte: Goldsmith, Gibbon, Robertson, James, deren Uebersetzung zum Theil in's Englische zurückübersetzt wurde. Andere Abschnitte (Burns, Campbell, Wordsworth) wurden auswendig gelernt. Grammatik in Verbindung mit Exercitien und Extemporalien. 2 St. Die älteren Ober-Secundaner erhielten in einer dritten Stunde Anweisung zu freien Aufsätzen und übersehten A child's history of England von Charles Dickens, mit und ohne Präparation. Zusammen 3 St. w. Oberlehrer Schneider.

Zeichnen. Zeichnen von Vasen, Gefäßen, Arabesken und Thieren nach Gypsabgüssen und Landschaften nach der Natur und nach Vorbildern. Auch wurden die Regeln der Septimalerei gegeben und als häusliche Uebungen bei Ausführung von Landschaften in Anwendung gebracht. 2 St. w. Maler Schönaue.

Gefang. Siehe Prima.

Unter-Secunda.

Coet. I. Ordinarius: Oberlehrer Heller.

Coet. II. Ordinarius: Oberlehrer Voigt.

Religion. Im S.: Reformationgeschichte und kurze Erklärung der Augsbургischen Confession. Im W.: Die Geschichte der christlichen Kirche in den drei ersten Jahrhunderten. Coet. I. und II. 2 St. w. Lehrer Dr. Münchhoff.

Mathematik. a. Geometrie: Die Lehre von der Ähnlichkeit der Figuren und die schwierigeren Sätze vom Kreise nach des Lehrers Lehrbuch, B. V. und VI., nebst zahlreichen Aufgaben B. VII. 3 St. b. Algebra: Die Zahloperationen, insbesondere die Lehre von den Potenzen und Wurzeln, die Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Zahlreiche Uebungen im Umformen algebraischer Ausdrücke und Lösungen von Gleichungen nach M. Hirsch. 2 St., zusammen 5 St. w. Im S.: Coet. I. Prof. Dr. Huberdt, Coet. II. Lehrer Dr. Ziefen. Im W.: Coet. I. und II. Huberdt.

Physik. Im S.: Die Lehre von dem Gleichgewicht und der Bewegung tropfbar flüssiger und luftförmiger Körper. Im W.: Wärmelehre. 2 St. w. Lehrer Dr. Rdnig.

Chemie. Im S.: Einleitung in die Chemie; Sauerstoff, Wasserstoff. Im W.: Wiederholung der Einleitung; Schwefel. 2 St. w. Rdnig.

Naturgeschichte. Im S.: Wiederholung der Organographie zur gründlicheren Einübung der wissenschaftlichen Terminologie der Pflanzenkunde. Erläuterung des Jusskeuschen und Repetition des Linneischen Systems. Demonstrationen lebender Pflanzen. Excursionen. Im W.: Nach einer sorgfältigen Wiederholung des Pensums von Ober-Tertia die speciellere Naturgeschichte der Säugethiere. 2 St. w. Coet. I. und II. Schulz.

Geschichte und Geographie. Im S.: Neuere Geschichte. Im W.: Alte Geschichte nach Diels' Grundriß. Alte und neue Geographie der Länder, deren Geschichte vorgetragen wurde. Zusammen 3 St. w. Coet. I. und II. Oberlehrer Voigt.

Deutsch. Besprechung der Thematata zu Aufsätzen und Beurtheilung derselben. In der Grammatik: Substantiv, Adjectiv, Verbum und Participium. Uebungen: Coet. I. »Wilhelm Tell«, Coet. II. »Die Braut von Messina«. Damit verbunden: Einleitung in die allgemeine Literaturgeschichte und Erläuterung der nöthigen Begriffe. — Declamationsübungen und Vorträge. 3 St. w. Coet. I. Oberlehrer Heller, Coet. II. Oberlehrer Voigt.

Latein. Caesar de bello Gallico. Coet. I. lib. II., III., IV. Coet. II. lib. I. Grammatik nach D. Schulz; im S.: Casusregeln; im W.: die wichtigsten Regeln über die modi. Mündliche Uebersetzungen der auf die Regeln bezüglichen Abschnitte in D. Schulz' Aufgaben. Exercitien und Extemporalien. 5 St. w. Coet. I. Heller, Coet. II. Voigt.

Französisch. Lectüre ausgewählter Abschnitte aus dem prosaischen Theil des Handbuchs von Herrmann und Böhner. Wiederholung der Conjugationen, die persönlichen Fürwörter, die Construction des französischen Satzes, der Gebrauch der Zeiten, des Subjunctif, der Participien. Mündliche und schriftliche Uebersetzung einzelner Abschnitte aus Hoffmanns Aufgaben. Exercitien und Extemporalien. 4 St. w. Coet. I. und II. Heller.

Englisch. Aussprache, Formenlehre, mündliche und schriftliche Uebungen. Gelesen wurden mehrere Abschnitte aus dem Elementarbuch des Lehrers, die entweder

auswendig gelernt oder zurücküberseht wurden. 2 St. w. Coet. I. und II. Oberlehrer Schneider.

Zeichnen. Freies Zeichnen von Ornamenten, Vasen, Gefäßen u. s. w. Auch wurden Regeln der Sepiamalerei gegeben und als häusliche Uebungen besonders bei Ausführung von Landschaften in Anwendung gebracht. 2 St. w. Coet. I. und II. Maler Schönauf.

Gefang. Siehe Prima.

Ober-Tertia.

Ordinationen: Coet. I. Lehrer Dr. Schulze.

Coet. II. Oberlehrer Fischer.

Religion. Im S.: Erklärung des zweiten Hauptstückes. Im W.: Das Evangelium Matthäi. Das erste Hauptstück wurde wiederholt und Bibelsprüche und passende Pieder aus dem Gesangbuche auswendig gelernt. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Dr. Münchhoff.

Mathematik. a. Geometrie. Wiederholung des Pensums von Unter-Tertia. Die Sätze über Parallelogramme und Flächengleichheit der Figuren. Aufgaben aus diesem Gebiet. 3 St. b. Algebra. Die vier Grundoperationen. Das Radiciren. 2 St. c. Praktisches Rechnen. Wiederholung der in den vorigen Classen eingeübten Rechnungsarten. Mischungs- und Rabattrechnung. Zusammengesetzte Aufgaben. Die Reiner- und die Elferprobe. 1 St. zusammen 6 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Krönig, Coet. II. Oberlehrer Fischer.

Naturgeschichte. Im S.: Botanik: Demonstrationen lebender Pflanzen zur Einübung der wissenschaftlichen Terminologie. Excursionen. Im W.: Zoologie: Nach einer allgemeinen Einleitung die Naturgeschichte des menschlichen Körpers und eine generelle Uebersicht der verschiedenen Thierclassen. 2 St. w. Coet. I. und II. Oberlehrer Schulz.

Geschichte. Im S.: Neuere, im W.: Alte Geschichte nach dem Grundriß der Weltgeschichte von Diels. 2 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Schulze, Coet. II. Oberlehrer Voigt.

Geographie. Im S.: Geographie von Afrika, Amerika und Nordost-Europa. Im W.: Alte und neue Geographie von Asien und den drei südlichen europäischen Halbinseln. Kartenzeichnen. 2 St. w. Coet. I. Schulze, Coet. II. Voigt.

Deutsch. Der zusammengesetzte Satz und seine Theile, mit besonderer Berücksichtigung der Interpunction. Lese- und Declamirübungen. Aufsätze, in Nachbildungen, Briefen, Beschreibungen, zuletzt in Versuchen zur Bearbeitung freier Themata bestehend. 4 St. w. Coet. I. Schulze, Coet. II. Fischer.

Latein. Grammatik: Wiederholung der Formenlehre. Einübung der nothwendigsten syntaktischen Regeln nach D. Schulz's Grammatik und dessen Aufgaben Cursus I und theilweise Cursus II — Exercitien und Extemporalien. — Gelesen wurde Cornelius Nepos; im S.: Timotheus, Datames; im W.: Epaminondas, Pelopidas, Agesilaus. 6 St. w. Coet. I. Schulze, Coet. II. Fischer.

Französisch. Gelesen wurde: la première Croisade von Michaud, Buch II. — IV. und das schriftlich Uebersetzte mündlich zurücküberseht. 2 St. Wiederholung der Etymologie und Erklärung der Hauptregeln der Syntax. Exercitien und Extemporalien. 1 St. Declamir- und Sprachübungen. 1 St.; zusammen 4 St. w. Coet. I. und II. Professor Herrmann.

Zeichnen. Die Durchschnitte von Körpern und das perspectivische Zeichnen von Körpern und Körpergruppen. Unterricht in der Schattenlehre und Schattirung

an geraden und gebogenen Flächen und geradlinigen Adrpern. Daneben wurden Regeln der einfarbigen Malerei gegeben und als häusliche Uebungen in Ausführung gebracht. 2 St. w. Coet. I. und II. Maler Schöndau.

Gesang. Siehe Prima.

Unter-Tertia.

Ordinarien: Coet. I. Oberlehrer Jacoby.

Coet. II. Oberlehrer Schneider.

Religion. Wiederholung der biblischen Geschichte; Einübung des Katechismus. Im S.: Erklärung des ersten; im W.: des zweiten Hauptstückes. Die dazu passenden Pieder und Sprüche wurden auswendig gelernt. 2 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Schulze, Coet. II. Lehrer Dr. Münchhoff.

Mathematik. a. Geometrie. Wiederholung des Pensums von Ober-Quarta. Die Congruenzsätze des Dreiecks, das gleichschenklige Dreieck. Elementarsätze des Kreises, Theilung von Linien und Aufgaben, welche auf die durchgenommenen Sätze Bezug haben. 3 St. b. Rechnen. Decimalbrüche, Kettenrechnung, zusammengesetzte Regula de tri, Gesellschaftsrechnung und leichte Beispiele aus der Allegationsrechnung. 3 St.; zusammen 6 St. w. Coet. I. und II. Oberlehrer Jacoby.

Naturgeschichte. Im S.: Botanische Demonstrationen, Morphologie, das Linneische und natürliche Pflanzensystem. Im W.: Die Vögel nach Schulz's Lehrbuch. 2 St. w. Coet. I. und II. Jacoby.

Geschichte. Uebersicht der deutschen, insbesondere der brandenburg-preussischen Geschichte nach Dietrich Lehrbuch. 2 St. w. Coet. I. Lehrer Voigt, Coet. II. Oberlehrer Schneider.

Geographie. Deutschland, namentlich die Gebirgs- und Flußsysteme, nach Voigt's Leitfaden III. Cursus. Coet. I. Voigt, Coet. II. Schneider.

Deutsch. Wiederholung der Lehre vom einfachen Satz. Das hauptsächlichste vom zusammengesetzten Satz, an Beispielen aus dem Lesebuch von Kalisch erläutert. Lese- und Declamirübungen. Aufsätze. 3 St. w. Coet. I. Jacoby, Coet. II. Schneider.

Latein. Wiederholung der Formenlehre und weitere Einübung der unregelmäßigen Conjugation. Syntax nach D. Schulz Aufgaben, Cursus I. bis Regel 14. 2 St. Exercitien und Extemporalien 1 St. Lecture des Phädrus 3 St.; zusammen 6 St. w. Coet. I. Dr. Schulze, Coet. II. Schneider. (Dr. Briegleb.)

Französisch. Tableau de la première Croisade, Buch IV. und I. Wiederholung und Einübung des etymologischen Theils der Grammatik, besonders der Pronoms, der unregelmäßigen Zeitwörter und der verbes pronominaux. Exercitien und mündliche Uebungen. Declamation. 4 St. w. Coet. I. und II. Professor Herrmann.

Zeichnen. Durch einen von dem Lehrer hergestellten Apparat wurden die perspectivischen Verhältnisse der Adrper und die Art, wie sie auf der Bildebene erscheinen, zur Anschauung und Nachbildung gebracht. Auch wurden die Regeln der einfarbigen Malerei vorgelesen und als häusliche Uebungen in Ausführung gebracht. 2 St. w. Coet. I. und II. Maler Schöndau.

Schreiben. Uebung der Armgelenkbewegungen nach des Lehrers Leitfaden. Schnell- und Tactschreiben. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Meyer.

Gesang. Fortsetzung der Uebungen im Tonbilden und Treffen der Intervalle, Erweiterung der Kenntniß der Dur- und Moll-Tonarten. Gesungen wurden drei

Stimmige Choräle und drei- und vierstimmige Lieder nach Erk und Greif (Heft 2). 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Colberg.

Ober-Quarta.

Ordinarien: Coet. I. Lehrer Dr. Wohlthat.

Coet. II. Lehrer Dr. Bloch.

Religion. Ausgewählte Gleichnissreden und Wunderthaten des Herrn, die kirchlichen Perikopen (theilweise), einzelne Abschnitte aus dem Leben Jesu, das erste Hauptstück, die wichtigsten Thatfachen aus der Geschichte des jüdischen Volkes bis auf die Zeit Christi. Auswendig gelernt wurden Lieder aus dem Gesangbuche, zum Theil mit Bezug auf die Festzeiten. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Dr. Schnell.

Mathematik. a. Geometrie: Formenlehre. Planimetrie bis zur Congruenz der Dreiecke. 3 St. b. Rechnen: Wiederholung und weitere Einübung der Bruchrechnung, Regel de tri, Zinsrechnung, Bruttorechnung und leichte Beispiele aus der Gesellschaftsrechnung. Coet. I. Lehrer Dr. Pitschner, Coet. II. Lehrer Dr. Wohlthat.

Naturgeschichte. Im S.: Botanik. Aus dem terminologischen Theile die Einheimische Terminologie des Blattes, aus dem beschreibenden die Kenntniß der wichtigsten einheimischen Arzneigewächse. Im W.: Zoologie. Die Naturgeschichte der Säugethiere mit besonderer Berücksichtigung der einheimischen. 2 St. w. Coet. I. und II. Pitschner.

Geographie. Die orographischen und hydrographischen Verhältnisse der Erde nach Beigts Leitfaden, Cursus II. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Dr. Bloch.

Deutsch. a. Grammatik: Die Redetheile, besonders Gebrauch der Präpositionen; der einfache Satz; Orthographie und Interpunction. b. Aufsätze (Nachbildungen). c. Lese- und Declamirübungen. 4 St. w. Coet. I. Wohlthat. Coet. II. Bloch.

Lateinisch. Die Declinationen mit den Ausnahmeregeln, die vier Conjugationen, die Comparation, die Zahlwörter, die Präpositionen, die unregelmäßigen Verba aus dem Tirocinium und Anomala, Uebersetzungen aus dem Lateinischen in's Deutsche nach dem Tirocinium, Stück 42—86, Exercitien und Extemporalien. 6 St. w. Coet. I. Wohlthat, Coet. II. Bloch.

Französisch. Declination, Comparation, die vier Conjugationen in allen Formen, das Passif und Verbe réfléchis, so wie einige der wichtigsten unregelmäßigen Zeitwörter, das Pronom personnel conjoint und absolu. Uebersetzungen aus Hoffmanns Cours élémentaire und Herrmanns Lehrbuch, Exercitien und Extemporalien. 4 St. w. Coet. I. Wohlthat, Coet. II. Bloch.

Zeichnen. Weitere Ausführung des Pensums von Unter-Quarta. Zeichnen von Ornamenten. 2 St. w. Coet. I. und II. Maler Schmidt.

Schreiben. Uebung der Finger- und Handgelenkbewegungen nach des Lehrers Leitfaden, Tactschreiben. Vorübungen zum Schnellschreiben. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Meyer.

Gesang. Fortsetzung der Uebungen im Tonbilden und Treffen und Erweiterung der Lehre von den Tonarten. Gesungen wurden zweistimmige Choräle nach Pistorius (Fischer) und zweistimmige Lieder nach Erk und Greif (Heft 2). 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Colberg.

Unter-Quarta.

Ordinarien: Coet. I. Lehrer Dr. Schnell.

Coet. II. Lehrer Dr. Münchhoff.

Religion. Die wichtigsten Abschnitte aus dem Leben des Erldfers, Stde aus der Bergpredigt, ausgewählte Gleichnissreden und Wunderthaten. Auswendig gelernt wurden Bibelsprüche und Lieder aus dem Gesangbuche, zum Theil mit Bezug auf die Festzeiten. 2 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Schnell, Coet. II. Lehrer Dr. Münchhoff.

Rechnen. Vorübungen zu den Brüchen; die vier Operationen mit Brüchen in reinen Zahlen und in angewandten Aufgaben, Resolviren und Reduciren mit Benutzung von Kochs Aufgaben, 4. Heft. 4 St. w. Coet. I. Schnell, Coet. II. Lehrer Dr. Pitschner.

Naturgeschichte. Im S.: Beschreibung einzelner Pflanzen und Thiere; im B.: einiger Säugethiere und Vögel, als Vorbereitung für den systematischen Unterricht. 1 St. w. Coet. I. Schnell, Coet. II. Pitschner.

Geographie. Kenntniß der Länder und Meerestheile nach dem ersten Course des geographischen Leitfadens. 3 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Voigt.

Deutsf. Lese- und Declamationsübungen. Wiederholung der Wortarten. Die Lehre vom einfachen Satz mit seinen Erweiterungen, angeknüpft an Lesestücke. Uebungen in der Orthographie nach Dictaten und Aufsätze (Nachbildung). 4 St. w. Coet. I. Schnell, Coet. II. Münchhoff.

Lat ein. Declination der Substantiva, Genusregeln, Pronemina; die Adjectiva in Verbindung mit dem Substantivum. Comparison. Die vier regelmäßigen Conjugationen. Zahlwörter. Uebersetzt wurden die Stücke 1—42 aus dem Tirocinium mündlich und schriftlich. Exercitien und Extemporalien zur Einübung der grammatischen Formen und Regeln. 6 St. w. Coet. I. Schnell, Coet. II. Münchhoff.

Französisf. Die regelmäßige Declination, Comparison, die I., II. und IV. Conjugation, die Anfänge des Pronom, Leseübungen. Uebersetzt wurden aus Hoffmanns Cours Élémentaire Stück 1—130, so wie die Fabeln im Anhange. Exercitien und Extemporalien. 4 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Bloch, Coet. II. Pitschner.

Zeichnen. Nachbilden gerader und bogenliniger Gegenstände. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Schmidt.

Schreiben. Leichte Uebungen des Handgelenks und der Schreibfinger; stufenmäßiges Fortschreiten in Bildung der kleinen und großen Buchstaben der Current- und Cursivschrift nach des Lehrers Leitfadens. Dictate nach dem Tacte. Zahlenschreiben. Händliche Arbeiten nach den Uebungsheften des Lehrers. 3 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Meyer.

Gesang. Uebungen im Tonbilden und Treffen. Kenntniß der Noten und Tonarten im Allgemeinen und der Dur-Tonarten (bis zu fünf Bezeichnungen) im Besonderen. Gesungen wurden: Choräle nach Pistorius (Fischer) einstimmig, und Lieder nach Erk und Greef (Heft I.) ein- und zweistimmig. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Golberg.

Die Wittwencasse der unter dem Directorat Ranke's vereinigten Anstalten, gegründet im Jahre 1853, besitzt ein Capitalvermögen von 1700 Thlr. und empfängt vom Königl. Provinzialschulcollegium eine jährliche Beihilfe von 200 Thlr.

— Städtische Gewerbeschule. Dir. Vacat. Abh.: Aepfrod über die Alten. Von Prof. Dr. Rosenberg.

Potsdam. Dir. Dr. Baumgardt. Abb.: Grundzüge der Seelen- und Denklehre. Von Oberlehrer Hamann.

Frankfurt a. d. O. Dir. Wiede. Abb.: Sardanapal von Byron. Von Dr. Walther. Die Anstalt hat durch die Errichtung einer »Bürgerschule« 260 solche Schüler verloren, welche aber kaum nur bis Tertia ihr angehört haben würden und welche die mittleren Classen der höheren Bürgerschule so angefüllt hatten, daß dieselben in zwei, ja einzelne in drei parallele Coetus getheilt sein mußten. Herr Dir. Wiede hat sich dadurch, daß er diese neue Anstalt aus seiner höhern Bürgerschule herausgelöst hat, ein eben so großes Verdienst um letztere, als um die Zukunft derjenigen bürgerlichen Stände erworben, welche ihrer Jugend zwar eine Zeit für häusliche Schularbeiten, aber derselben keine längere Schulzeit, als bis zum vierzehnten oder fünfzehnten Jahre gönnen können oder zu gewähren brauchen. Die neue Bürgerschule hat in ihren sechs aufsteigenden Classen folgenden Lehrplan:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	4	4	4	6	6	6
Lesen und deutsche Sprache	5	6	6	8	10	10
Französische Sprache	3	2	2	—	—	—
Geometrie	2	2	2	—	—	—
Rechnen	4	4	4	4	4	4
Geschichte und Geographie	4	4	4	2	—	—
Naturwissenschaften	4	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schönschreiben	—	2	2	4	6	6
Singen	2	2	2	2	—	—
Turnen	2	2	2	—	—	—
	32	32	32	26	26	26

Es gibt noch einige Städte, die eher für eine höhere Bürgerschule, ja wohl gar eher für ein Gymnasium als für eine Bürgerschule gesorgt haben. Möchten sie sich an Frankfurt ein Exempel nehmen!

Güstlin. Dir. Wilski. Abb.: Zur Praxis des Religionsunterrichtes in den obern Classen höherer Bürgerschulen. Vom Director. Diese Abhandlung lassen wir unter III. abdrucken.

Verleberg. Dir. Dr. Weser. Abb.: 1. Die Bewohner Kanaans vor der Einwanderung der Israeliten. Von Rager. 2. Commentatio de Euripidis Bacchis. Von Dr. Reuscher.

In den Schulnachrichten theilt der Director eine Verfügung der königl. Regierung vom 10. December 1855 an den Magistrat mit, betreffend eine neue Organisation der Mittelbürgerschule, mit der Auflage, keinen Schüler, der über 11 Jahre alt ist, in die Sexta der Realschule aufzunehmen, auch keinen Schüler in der Realschule zu behalten, der nach zweijährigem Aufenthalt in einer und derselben Classe nicht vollkommen reif zur Versetzung geworden ist. Daß die höhern Schulen solchen Schutzes gegen das Andringen untauglicher Elemente dringend bedürfen und dem Schulregiment für dessen Gewährung bestens danken, bedarf keiner Versicherung.

Lübben. Dir. Wagner. Abb.: Kurzer Abriß der französischen Litteratur. Schluß. Von Subrector Dr. Schröder.

Landberg a. W. Rector Dr. Alberti. Abb.: Ueber die Behandlung der Rectüre, insbesondere der Maria Stuart von Schiller. Von Subr. Dr. Goltynski.

Brandenburg. Dir. Kiebe. Abh.: Ueber die chemischen Wirkungen des Lichts. Von Oberlehrer Dr. Kirchner.

Grossen. Rector Pred. Referstein. Abh.: Anfangsgründe der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Von Köhl.

Stralsund. Dir. Dr. Risch. Abh.: Ueber James Thomsons Jahreszeiten. Von Krahmmer. Die Anstalt umfaßt nur die Classen von Prima bis Quarta. Folgendes ist die Lehrverfassung:

Prima.

Wöchentliche Stundenzahl 32. Ordinarius: Lehrer Krahmmer. Cursus 2jährig.

A. Sprachen.

1. Lateinisch (4 St.). Es wurde gelesen der Jugurtha des Sallust. von Cap. 45 bis zu Ende, dann Cicero's Cato major Cap. 1—18. (2 St.). Daneben aus Ovid. Metamorphos. lib. I. 1—437, VI. 148—381 und VII. 1—158 (1 St.). Wöchentliche Exercitia und Extemporalia nach Seyfferts Übungsbuch (1 St.). Dr. Kruse.

2. Französisch (4 St.). Aus dem dritten Theil des Ibelserschen Handbuchs wurden übersetzt die Abschnitte von Ampère, Boissy d'Anglas, Cuvier, Desfœs, Dumouriez, Guizot und Mirabeau (1 St.). Daneben im Sommer Iphigénie par Racine, im Winter l'Avare par Molière (1 St.). Uebungen im schriftlichen Ausdruck, theils durch freie Aufsätze (geschichtliche Darstellungen und Briefe), theils durch Exercitia (meist aus Schillers 30jährigem Kriege) und durch Extemporalia. Gegen Schluß des Schuljahres eine kurze Uebersicht der französischen Litteratur (2 St.). Der Director.

3. Englisch (2 St.). Lectüre des Lebens des Lord Elize aus Macaulay's historical essays, die im Sommer bis S. 40 der Tauchnitzschen Ausgabe geführt wurde. Im Winter wurde diese Lectüre privatim von den Schülern fortgesetzt und vom Lehrer controlirt, während in der Classe die Komödie von Bulwer »Money» an die Stelle trat. Mit den schriftlichen Uebungen wurden in der letzten Zeit freie Aufsätze verbunden. Lehrer Krahmmer.

4. Deutsch (4 St.). 1. Geschichte der deutschen Litteratur, im S. bis Hans Sachs, im W. bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts. Daneben freie Beiträge der Schüler, welche in Charakteristiken und Biographien der bedeutendsten Dichter und in Inhaltsangaben einzelner Werke derselben bestanden, wobei die wichtigsten Dramen von Lessing, Göthe, Schiller, sowie Einzelnes von Arndt, Rückert, Seume und Chamisso zur Besprechung kam (2 St.). Lehrer Krahmmer. 2. Lectüre und Erklärung des Wallenstein von Schiller, aus dem geeignete Stellen memorirt und vorgetragen wurden; dann wurde die Schillersche Uebersetzung der Iphigénie in Aulis von Euripides gelesen, erklärt und mit der gleichnamigen Tragödie des Racine verglichen, zuletzt Göthe's Iphigénie in Tauris. Außerdem Rückgabe und Beurtheilung der eingetieferten deutschen Aufsätze, in denen die Form der Abhandlung besonders berücksichtigt wurde (2 St.). Der Director.

B. Wissenschaften.

1. Religion (2 St.). Geschichte der christlichen Kirche mit Hervorhebung des Lebens Jesu und Entwicklung der wichtigsten Glaubenssätze, im S. bis Gregor VII., im W. bis zum Schluß der Reformationgeschichte. Lehrer Krahmmer.

2. Geschichte (2 St.). Das achtzehnte Jahrhundert bis zu Bonaparte's Consulat, wobei die Geschichte des brandenburgisch-preussischen Staats besonders berücksichtigt, und dessen Anfänge vorangeschickt wurden. Der Director.

3. **Geographie** (2 St.). Wiederholung und Ergänzung des ganzen Gebietes der physischen und politischen Erdbeschreibung, bei der die Schüler zu genauer Repetition des in den frühern Classen behandelten Lehrstoffes angehalten wurden. Der Director.

(Im Wintersemester ist der Versuch gemacht, eine wöchentliche Stunde in der Geographie auf diese Wiederholung zu verwenden und die andere dem geschichtlichen Unterrichte zuzulegen, in der eine Wiederholung und Uebersicht über die griechische und römische Geschichte [letztere bis zum Ende der punischen Kriege] gegeben wurde.)

4. **Mathematik** (4 St.). Im S. sphärische Trigonometrie, im W. Kegelschnitte. Aus der Kritik meist Kettenbrüche, diophrantische, kubische und höhere Gleichungen. Mit einigen Schülern wurden privatim die Anfangsgründe der Differentialrechnung durchgenommen. Dr. Schütte.

5. **Physik** (2 St.). Im S. Optik, im W. die Lehre von der Bewegung. Dr. Schütte.

6. **Chemie** (2 St.). Im S. die schweren Metalle, im W. qualitative Analyse der einfachen Verbindungen.

7. **Naturbeschreibung** (1 St. combinirt mit Secunda). Im S. Anatomie der Pflanzen. Im W. einige Abschnitte aus der Geologie und Wiederholungen aus allen drei Naturreichen. Dr. Schütte.

8. **Rechnen** (1 St. combinirt mit Secunda). Preussische Münz-, Maß- und Gewichtskunde und Aufgaben darüber. Dr. Kruse.

Secunda.

Wöchentliche Stundenzahl 32. Ordinarius: Dr. Kruse. Cursus 2jährig.

A. Sprachen.

1. **Lattein** (4 St.). *Cæsar de bello gallico* lib. I. und II. wurden gelesen und schriftlich übersezt (2 St.). Wiederholung der Casuslehre, dann Tempus- und Moduslehre, wöchentliche Exercitia und Extemporalia (2 St.). Dr. Kruse.

2. **Französisch** (4 St.). Lectüre (aus dem Lesebuch von Peters und Weyden) der Abschnitte von Ancillon, le Sage, Beauchamp, Vignon und Colet, S. 82—98, 127—134, 151—161, 186—195 und 256—263 (2 St.). Schriftliche Arbeiten zur Einübung der unregelmäßigen Zeitwörter und der wichtigsten syntaktischen Regeln; zu Exercitien dienten die längeren Erzählungen aus Stieffellius (2 St.). Der Director.

3. **Englisch** (3 St.). Aus Heusff's Lesebuch wurde die Erzählung »The grateful Negro« ganz gelesen, und daran die wichtigsten Regeln aus der Grammatik geknüpft. Außerdem sind privatim gelesen: *Sketch of Lima*, *Meeting with the Esquimaux* und zur größern Hälfte *Legends of the Moor's Legacy*. Daneben schriftliche Uebungen über das Gelesene oder Exercitien in Form zusammenhängender Erzählung. Lehrer Kraemer.

4. **Deutsch** (3 St.). Nach einer allgemeinen Einleitung über Schiller Lectüre und Erklärung des Wilhelm Tell, woran sich zum Theil die freien schriftlichen Arbeiten angeschlossen, darauf einzelne Gedichte von Schiller (Klage der Ceres, das eleusische Fest, Periclanum und Pompeji u. a.). Daneben wurde das Wichtigste aus der Poetik besprochen und an Beispielen erläutert. Uebungen im schriftlichen Ausdruck, in der Declamation und in freien Vorträgen, zu welchen die Privatlectüre, so wie die Uebersetzung des Homer von Voss und die der Nibelungen von Simrock Stoff darboten. Lehrer Kraemer.

B. Wissenschaften.

1. Religion (2 St.). Einleitung in die Bücher des Alten Testaments, mit der das Lesen, Erklären und Memoriren einzelner Abschnitte und Sprüche in Verbindung stand. Monatlich wurde ein Lied gelernt aus der Sammlung der 80 Kirchenlieder (Güterlosh 1855). Der Director.

2. Geschichte (2 St.). Geschichte des Mittelalters von der römischen Kaiserherrschaft bis zur Reformation. Dr. Fod.

3. Geographie (2 St.). Schluß der physischen und politischen Geographie von Europa, das östliche Tiefland, dann die außereuropäischen Erdtheile. Dr. Fod.

4. Mathematik (4 St.). Aus der Geometrie im S. die Kreislehre, Ähnlichkeit der Figuren, im W. Trigonometrie (2 St.). Aus der Arithmetik Rechnung mit Potenz- und Wurzelgrößen, Logarithmen, Gleichungen des ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren unbekannten Größen (2 St.). Dr. Schütte.

5. Physik und Chemie (3 St.). a. Im S. vom Gleichgewicht der Kräfte, im W. Wärmelehre; b. die Metalloide nebst ihren Sauerstoff- und Wasserstoffverbindungen. Dr. Schütte.

6. Naturbeschreibung combinirt mit Prima.

7. Rechnen (2 St.). In der mit Prima nicht combinirten Stunde Aufgaben aus dem Waaren- und Effectenhandel. Dr. Kruse.

Tertia.

Zahl der wöchentlichen Stunden 32. Ordinarius: Dr. Schütte. Cursus 1jährig.

A. Sprachen.

1. Latein (4 St.). Aus dem Cornel wurden gelesen und schriftlich übersetzt Cumanes, Datames und Agestlaus (2 St.). Aus der Grammatik die Casuslehre, verbunden mit wöchentlichen schriftlichen Uebungen (2 St.). Dr. Kruse.

2. Französisch (4 St.). Lecture der Anecdotes und Mélanges aus Stieffelin, S. 389—408, aus der Grammatik die Einübung der Pronoms und Verbes irréguliers, mit schriftlichen Uebungen verbunden. Dr. Kruse.

3. Englisch (2 St.). Der erste Cursus des Fölsing wurde durchgenommen, die regelmäßige Formenlehre eingeübt und die wichtigsten unregelmäßigen Zeitwörter. Unter den Lefestücken wurde die erste Erzählung übersetzt und zum Theil memorirt, die deutschen Uebungssätze schriftlich ins Englische übertragen. Lehrer Krahmmer.

4. Deutsch (4 St.). Lecture und Erklärung einzelner Abschnitte aus Ragers Lesebuch, Thl. 2. Aus der Grammatik wurden theils im Anschluß an die Lecture, theils bei der Durchnahme der Aufsätze, einzelne Theile genauer durchgenommen, besonders die Lehre vom Verbum, Pronomen, die Satzbildung und Interpunction. Die Aufsätze waren meist erzählender Art, entweder Nach- oder Umbildungen gegebener Stoffe, theils freie Arbeiten. Orthographische Dictate und Uebungen in der Declamation, bei welcher besonders Schiller und Uhland berücksichtigt wurden. Lehrer Krahmmer.

B. Wissenschaften.

1. Religion (3 St.). Im S. biblische Geschichte des Alten, im W. des Neuen Testaments, wichtige Stellen gelesen und erläutert. Erklärung der sonntäglichen Evangelien, die drei ersten Hauptstücke des Katechismus memorirt, sowie Kirchenlieder und Bibelverse. Lehrer Krahmmer.

2. Geschichte (2 St.). Deutsche Geschichte bis zum Untergange des deutschen Reiches. Dr. Fod.

3. **Geographie.** Physische und politische Geographie von Deutschland. Dr. Fock.

4. **Mathematik** (3 St.). Aus der Planimetrie die Gleichförmigkeit der Figuren und die Anfangssätze der Kreislehre; aus der Arithmetik die vier einfachen Rechnungsoperationen mit Buchstaben, Proportionen, Potenzen, Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel. Dr. Schütte.

5. **Naturkunde** (2 St.). Im S. Botanik, im W. aus der Zoologie die Arachniden. Dr. Schütte.

6. **Rechnen** (2 St.). Zusa, Gewinn- und Verlustrechnung. Dr. Kruse.

Quarta.

Zahl der wöchentlichen Stunden 30. Ordinarius: Dr. Fock. Cursus 1jährig.

A. Sprachen.

1. **Lateinisch** (3 St.). Lectüre aus Burchards Lesebuch, Cursus I, XVII. 33—45 und Cursus II, XVII. 1—13 (2 St.). Die Einübung der gesammten Formenlehre nach Burchard, mit schriftlichen Uebungen verbunden (2 St.). Dr. Fock.

2. **Französisch** (4 St.). Die Anfangsgründe eingeübt nach dem Elementarbuch von Plöb, Nr. 1—74 und Abschnitt VI, 1—14. Schriftliche Uebungen. Dr. Fock.

3. **Deutsch** (4 St.). Lectüre und Erklärung der Abschnitte 94, 95, 96, 19 und 21 aus Magers Lesebuch, Theil 2. Daneben orthographische Uebungen, Declamation und Aufsätze, grammatische Erläuterungen angeknüpft an die Lectüre. Dr. Fock.

B. Wissenschaften.

1. **Religion** (3 St.). Es wurde hier dasselbe Pensum behandelt, wie in Tertia, nur in beschränkterem Umfange. Lehrer Krahmmer.

2. **Geschichte** (2 St.). Ausgewählte Abschnitte von den ältesten Zeiten bis auf Karl den Großen. Dr. Fock.

3. **Geographie** (2 St.). Die europäischen Staaten. Dr. Fock.

4. **Mathematik** (2 St.). Die Sätze über die Winkel, Congruenz der Dreiecke, Parallellinien, Aufgaben über Construction der Dreiecke. Dr. Kruse.

5. **Naturbeschreibung** (3 St.). Im S. aus der Botanik Beschreibung einzelner Pflanzen, im W. aus der Zoologie die Vögel und Amphibien. Dr. Schütte.

6. **Rechnen** (2 St.). Die vier Rechnungsarten mit ganzen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen. Dr. Kruse.

C. Technische Fertigkeiten.

Der Unterricht im Zeichnen, Singen und Schönschreiben, von dem Lehrer Müller erteilt, fand ganz in derselben Weise, wie in den früheren Jahren, statt, ebenso der Unterricht im Turnen, an dem der Lehrer Krahmmer sich mit großem Interesse betheiligte. Dieser Unterricht, an dem die Hälfte der Schüler Theil nahm, begann nach Pfingsten, wurde aber nicht, wie sonst, bis zu den Michaelisferien ausgedehnt, sondern schon zu Anfang des Monats September wegen der hier herrschenden Cholera geschlossen.

Stolz. Dir. Schulz. Abh.: Drei Capitel über die früheste Geschichte Brandenburgs. Von Oberlehrer Horstig. Die Anstalt ist jetzt bereits in ein Gymnasium verwandelt.

Golberg. Dir. Dr. Girschner. Abh.: a. Allgemeine Lösung des Problems der kürzesten Dämmerung. b. Ueber Pendelschwingungen in einer verticalen Epicycloide. Vom Director. Die Anstalt wird in ein Gymnasium verwandelt.

Posen. Dir. Brennecke. Abh.: Horacyusza Listy. Horaz Episteln in's Polnische übersetzt. Von Dr. Rottv. Diese Anstalt zählte im Wintersemester 1855—56 in I. 33, II. 33, III. 82, IV. 139, V. 102, VI. 96, zusammen 485 Schüler. Tertia, Quarta, Quinta, Sexta sind in coordinirte Coetus nach der Rationalität getrennt, der deutsche Coetus von Quarta wieder in zwei subordinirte Coetus. Von den Schülern waren 197 evangelisch, 149 katholisch, 139 jüdisch. Aus dem Unterrichtsplan theilen wir folgendes mit. Zuerst den Lehrplan für den evangelischen, den katholischen und den jüdischen Religionsunterricht, welche Herr Dir. Brennecke uns gütigst im Manuscript mitgetheilt hat; dann den Lehrplan für die Naturwissenschaften, welchen das Programm enthält.

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht.

Religionsunterricht.

I. Untere Stufe.

1. Sexta. 1jähriger Cursus. Wöchentlich 2½ St.

Geschichte des Reiches Gottes bis zur babylonischen Gefangenschaft. Biblische Geschichten des Alten Testaments nach der Anordnung von Johann Hübner, Ausgabe von Küster, welches Buch in den Händen der Schüler ist, unter steter Benutzung der Bibel, woraus die zu den Geschichten gehörenden Kernsprüche ausgezogen und in ein eigenes Spruchbuch eingetragen und nachher auswendig gelernt werden. Bei Gelegenheit der Gesetzgebung auf Sinai wird das erste Hauptstück des Katechismus mit den Erklärungen Luthers durchgenommen und erlernt. Von Sexta an lernen die Schüler in allen Classen eine Anzahl geistlicher Lieder (acht auf jeder Stufe), welche sie sich durch stete Wiederholung zum unverlierbaren Eigenthum, zum Trost und Rath in allen Verhältnissen des Lebens machen. In jeder Classe werden die früher erlernten Lieder wiederholt. Benutzt wird dazu von den Schülern das Buch: »Geistliche Lieder«. Bei der Auswahl der Lieder wird das Kirchenjahr berücksichtigt und im Religionsunterrichte stets darauf hingearbeitet, den jungen Christen zu einem lebendigen Gliede seiner kirchlichen Gemeinschaft zu machen.

2. Quinta. 1jähriger Cursus. Wöchentlich 2 St.

Wiederholung der biblischen Geschichte des Alten Testaments, dann die des Neuen Testaments, oder Geschichte des Reiches Gottes von der babylonischen Gefangenschaft bis zur Himmelfahrt des Herrn, besonders ausführlich das Leben des Herrn. Die Hauptfeste der christlichen Kirche werden an geeigneter Stelle erklärt. Zeit und Ort werden zum Bewußtsein gebracht. Geographie von Palästina. Das zweite Hauptstück des Lutherischen Katechismus wird erklärt und auswendig gelernt.

II. Mittlere Stufe.

1. Quarta. 1jähriger Cursus. Wöchentlich 2 St.

Das Allerndthigste aus der Einleitung in die Bibel wird vorausgeschickt in Verbindung mit einer Wiederholung der biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments. Lectüre ausgewählter Stücke des Alten Testaments, besondere Berücksichtigung der messianischen Weissagungen. Darauf Lesung des Evangeliums Matthäi, unter Berücksichtigung einzelner Stücke aus den Evangelien des Marcus und Lucas, sowie aus der Apostelgeschichte dessen, was sich auf die Gründung der Kirche bezieht. Das dritte Hauptstück des Lutherischen Katechismus wird erlernt, sowie die Einsetzungsworte der beiden Sacramente.

2. Tertia. 1jähriger Cursus. Wöchentlich 2 Stunden.

Wiederholung des gesamten Lutherischen Katechismus in Verbindung mit der

darauf gegründeten Glaubens- und Sittenlehre. Das Kirchenjahr ist zum Verständniß zu bringen.

III. Obere Stufe.

1. Secunda. 2jähriger Cursus. Wöchentlich 2 St.

In jedem Jahre wird die in Quarta gegebene Einleitung in die Bibel erweitert, doch darf darauf nur wenig Zeit verwendet werden. 1 Jahr Lesen der Apostelgeschichte und einiger epistolischer Schriften (Epheser, Jacobus etc.). Erlaubt es die Zeit, so können auch ausgewählte Stücke des Alten Testaments gelesen werden. 1 Jahr Kirchengeschichte nach dem Lehrbuche der Religion für die obren Classen von Petri. In den ersten 6 Jahrhunderten ist besonders darauf hinzuweisen, wie die in der Kirche geführten dogmenhistorischen Streitigkeiten die größte Bedeutung haben, und wie die Entscheidung auf Concilien wesentlich christliche Momente feststellte. Im Mittelalter ist vorzugsweise zu zeigen, daß die in jener Zeit herbeigeführte Veräußerlichung der Kirche nothwendig zur Reformation führen mußte.

2. Prima. 2jähriger Cursus. Wöchentlich 2 St.

1 Jahr Lesen des Evangeliums des Johannes und paulinischer Briefe (Römer, Galater). 1 Jahr Glaubens- und Sittenlehre nach Petri's Lehrbuch.

Der Unterricht in allen Classen wird an jedem Morgen mit einem kurzen Gebete des Lehrers begonnen. Es ist zu bedauern, daß es an einem größern Zimmer überhaupt fehlt, um eine gemeinschaftliche Morgenandacht für die evangelischen Schüler zu veranstalten. — Die Schüler werden auf den regelmäßigen Besuch des Gotteshauses hingewiesen, und wird nach einem bestimmten Turnus an jedem Sonntage ein Lehrer es übernehmen, die Schüler in die evangelische Pfarrkirche zu führen und dort zu beaufsichtigen. Die confirmirten Schüler werden in jedem Jahre einmal vor Ostern vor dem Schlusse des Schuljahres an einem besondern Tage im Anschluß an die Kirchengemeindefeier mit den Lehrern das heilige Abendmahl genießen.

Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in den sechs Classen der Realschule zu Posen.

Auf die erzbischöfliche Verordnung Bezug nehmend, welche bereits einen bestimmten Lehrplan für alle höheren Bildungsanstalten behufs des zu ertheilenden Religionsunterrichts vorgeschrieben hat, ist das Ganze der Heilslehre für die einzelnen Classen nach Principien abzutheilen, welche in dem Alter und der Fassungskraft der Zöglinge ihren tieferen Grund haben.

Insofern sich nämlich nach dem Urtheil aller erfahreneren Religionslehrer bei den Schülern höherer Lehranstalten drei verschiedene Bildungsgrade annehmen lassen, die sich gewissermaßen so von selbst ergeben, ist auch durch die vorerwähnte erzbischöfliche Verordnung demgemäß bestimmt worden, daß auf der untersten der drei Stufen, wo noch die sinnliche Anschauung und das bloße Gedächtniß hauptsächlich verwaltet — also in Sexta und Quinta — in wöchentlich zwei Stunden die biblische Geschichte und der Katechismus vorgetragen werde, und zwar in der Weise, daß

1. in Sexta die biblische Geschichte des Alten Testaments und die Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses,
2. in Quinta dagegen die biblische Geschichte des Neuen Testaments und die Lehre von den zehn Geboten Gottes, den fünf Kirchengeboten, von der Gnade und den Gnadenmitteln das eigentliche Pensum bildet.

Wegen der großen Wichtigkeit dieser Gegenstände, welche hier die Grundlage aller weiteren religiösen Fortbildung und alles geistigen Wachstums bilden, soll mit

besonderer Sorgfalt darauf geachtet werden, daß solche dem Gedächtniß möglichst fest eingeprägt und in der Anschauung befestigt werden. Aber eben deshalb müssen auch diese Vnsa jederzeit streng aus einander gehalten werden, und Verwechslungen der Art, daß man z. B. in Sexta mit der biblischen Geschichte des Neuen Testaments und in Quinta mit der des Alten Testaments den Anfang machen wollte, was bei einer Combination unvermeidlich ist, dürften ohne einen bedeutenden Nachtheil in der Verständlichkeit dieser Gegenstände nicht stattfinden, da das Neue Testament die alttestamentliche Offenbarungslehre zu seiner nothwendigen Voraussetzung hat und ohne jene vom anfänglichen Schüler nicht wohl begriffen werden kann.

Dem Grundsätze zufolge, daß diese Elemente der Religionslehre, wie sie als Ganzes in seiner Art den beiden ersten Classen dargestellt wurden, auch in den nächstfolgenden Classen in stetig fortlaufender allseitiger Erweiterung und Vertiefung weitergetragen werden sollen, so wie die eben die wachsende Fassungskraft und das erweiterte Bedürfnis — die fortschreitende Entwicklung des Menschenwesens — erfordert, so wird nun auf der mittleren Bildungsstufe (also in Quarta und Tertia) dasselbe Pensum der biblischen Geschichte und des Katechismus zu absolviren sein, nur mit verändertem Standpunkte und mit tiefer in die Sache eingehender Lehrweise. Denn während in den vorigen Classen die geschichtlichen Thatfachen und die religiösen Wahrheiten mehr materiell und isolirt, wenngleich nicht ohne alle Beziehung zu einander und zu dem Mittelpunkt aller Offenbarung — dem Welt-Erlöser — dargelegt wurden, so soll hier auf das Letztere gerade das Hauptgewicht gelegt werden, und es ist die Sache des Lehrers, sowohl beim bibelgeschichtlichen Unterrichte als auch bei der Katechismuslehre, im ersten Falle die in der heiligen Geschichte enthaltenen Heilswahrheiten und ihre Beziehungen zum Erlösungswerke klar aufzuzeigen und zu entwickeln, im zweiten Falle die einzelnen Dogmen und moralischen Wahrheiten durch biblische Beweisstellen zu begründen und zu befestigen. Biblische Geschichte und Katechismus gehen sich also hier Hand in Hand und das Resultat des zu bestimmenden Lehrpensums würde also sein

3. für Quarta:

- a. die Offenbarungsgeschichte des Alten Testaments, mit besonderer Berücksichtigung der Weissagungen, und seiner typischen Bedeutung zum Neuen Testament — im ersten Semester — und
- b. eine möglichst genaue Darlegung des Lebens Jesu, seiner göttlichen Lehren, Thaten und Wunderwirkungen als unabweißbaren Zeugen seiner göttlichen Würde — im zweiten Semester;

4. für Tertia: ein vollständiger Lehrkursus des Katechismus in der Weise, daß in ihm die Begriffe nunmehr bestimmt und deutlich gefaßt und die Beweisstellen erläutert und dem Gedächtniß eingeprägt werden müssen.

Mit der Katechismuslehre soll der oben erwähnten erzbischöflichen Verordnung zufolge noch ein Unterricht vom Kirchenjahre und den vorzüglichsten kirchlichen Ceremonieen verbunden werden.

Am passenden Orte endlich dürfte es nun erscheinen, auf der obersten Bildungsstufe (in Secunda und Prima), wo schon eine mehr selbstständige Verarbeitung des Stoffes vorausgesetzt wird, die Grundlehren von Gott, von der göttlichen Sendung Jesu, von der Kirche als dem Reiche Christi auf Erden, ausführlich, das Uebrige, sowohl die Glaubens- als Sittenlehren, zwar kürzer, aber mit Nachweisung des inneren Zusammenhanges der einzelnen Lehren vorzutragen. Alles, was bisher gelehrt worden, soll jetzt noch einmal in klarer Uebersicht zum lebhaftesten Bewußtsein gebracht werden.

Die Kirchengeschichte tritt an die Stelle der biblischen und damit endlich auch der Jüdling bei seinem Austritte aus der Schule nicht ganz unvorbereitet auf die mancherlei Einwürfe, die man von Seiten eines verderblichen Zeitgeistes unablässig gegen das Christenthum geltend zu machen sucht, ins Leben hinübergehe, so ist es Bedürfnis unserer Zeit geworden, an den positiven Religionsunterricht auch noch Erörterungen apologetischen Inhalts, wie z. B. über die Richtigkeit und Glaubwürdigkeit der Evangelien, über das Wesen und den Ursprung der Religion, über die Unzulänglichkeit der natürlichen und die Nothwendigkeit einer positiven Offenbarung, über die Gegensätze des Rationalismus, Supranaturalismus und Pantheismus u. s. w. anzureihen, wodurch zu dem oben bezeichneten Lehrstoffe noch dieses als zur Vollendung desselben gehörig hinzukommt.

Fassen wir nun diese Erörterungen unter dem Namen christlicher Apologetik zusammen, mit der Bestimmung, sie in Prima durch ein Semester, bei einer Stunde wöchentlich, zum Vortrag zu bringen, so wird der gesammte Lehrstoff sich in der Weise einteilen lassen, daß

5. der Secunda die Kirchengeschichte und jene oben bezeichneten Grundlehren als Pensum zufallen,
6. der Prima dagegen die specielle Glaubens- und Sittenlehre und die christliche Apologetik abwechselnd mit der Kirchengeschichte oder mit der Lesung gewisser Schriftabschnitte aus dem Johannes-Evangelium.

Dieses wäre nun vorläufig der Entwurf zu einem geregelten und planmäßig geordneten Religionsunterricht für sechs aufsteigende und von einander isolirte Realclassen. Doch welchem Sachkundigen sollte es entgehen, daß hierbei noch manches Mangelhafte zu ergänzen, manches Wesentliche angemessener zu ordnen und einzutheilen, ja vielleicht auch manches nicht so dringend Nöthige noch auszuscheiden sein dürfte, was der weitere Verlauf des Unterrichts erst noch ausweisen wird? Es kann daher dem Lehrer nicht benommen sein, Abänderungen, wie er sie in Zukunft noch für nöthig finden sollte, auf Grund der erst noch zu sammelnden Erfahrungen auf diesem Gebiete anzuordnen, um so das dargelegte System theils zu berichtigen, theils zu vervollständigen.

Bericht über den von mir zu ertheilenden jüdischen Religionsunterricht an der städtischen Realschule.

Zweck.

1. Die Jüdlinge sollen eine zusammenhängende Auffassung der vornehmsten religiösen Wahrheiten, wie sie aus den wenigen Grundwahrheiten in gegliederter Folge sich entwickeln, erlangen.
2. Sie sollen mit den aus der klaren Erfassung dieser Wahrheiten nothwendig resultirenden Pflichten bekannt werden.
3. Durch eine möglichst genaue Bekanntschaft mit der Bibel soll ihnen eine religiöse Grundlage fürs ganze Leben geboten werden.

Lehrstoff.

Aus der Masse des sich darbietenden Stoffes läßt sich wegen der verhältnißmäßig nur spärlich zugemessenen Zeit nur das Nothwendigste und Wesentlichste auswählen. Bei dem jüdischen Religionsunterricht erachte ich für nothwendig: Glaubens- und Pflichtenlehre, biblische und jüdische Geschichte, Bibelfunde, israelitische Liturgie.

Stufenfolge.

Der Religionsunterricht ist so instituiert, daß er von der untersten bis zur obersten

Classe ein vollständiges Ganzes ausmacht. Während der Zweck der untersten Classe ist, die ersten Religions- und Moralbegriffe dem Gemüthe der Kinder lebhaft und anschaulich zu geben, kommt es in der mittleren Classe darauf an, die Einsicht hell und deutlich zu machen, in der oberen Classe aber vollständig und streng systematisch den ganzen Umfang der Religion dem Herzen und dem Verstande zu übergeben. In der untern Classe soll gewissermaßen ein sicherer und fester Grund gelegt werden, um das Religionsgebäude nach und nach vor dem innern Auge der Zöglinge sich erheben und bis zur Vollendung entstehen zu sehen.

Die Unterstufe (Sexta und Quinta).

Dieser in der Unterstufe zu legende Grund ist die Bibel. Sie ist unstreitig die Basis aller Religions- und Sittenlehren. In ihr wie in den Werken der Natur hat der lebendige Gott sich offenbaret, um uns zu zeigen, was wir zu glauben, zu thun und zu lassen haben, damit wir nach seinem väterlichen Willen leben und dadurch gut und glücklich werden. In lebendigen Beispielen zeigt sie uns an einzelnen Personen sowie an ganzen Völkern, wie hienieden wahres Glück nur in und mit Gott zu finden sei, und wie Entfremdung von ihm nur Unglück und Verderben bereite. Daher soll der erste religiöse Unterricht an die Bibel und zwar zunächst an die das kindliche Herz so wahrhaft erquickenden biblischen Geschichten sich lehnen. Mit einer zusammenhängenden Belehrung der biblischen Geschichte und gelegentlicher Hinzuziehung der Geographie Palästinas soll der Unterricht auf dieser Stufe seinen Anfang nehmen. Ich bestrebe mich, das lebendige Wort Gottes in lebendiger, herrlicher und nach Kräften anschaulicher Weise wieder zu geben. Nach dem Erzählen folgt ein Abfragen und Reproduciren des Erzählten von Seiten der Kinder. Gleichzeitig unterlasse ich es niemals, auf die moralischen und religiösen Gesichtspuncte hinzuweisen. Die wichtigsten Glaubens- und Pflichtenlehren können schon hier und zwar in anschaulicher Weise an den biblischen Personen, ihrem Leben und Wirken den Zöglingen zum Bewußtsein geführt werden. Zur Festhaltung dieser abstrahirten Lehren gebe ich eine entsprechende Anzahl von Kernsprüchen aus der Bibel, die die Kinder zu Hause zu memoriren und ihrem Gedächtnisse fest einzuprägen haben.

Mittelstufe.

Bei den Knaben dieser Altersstufe thut sich das Bestreben kund, sich über des Lebens Sinn und Bedeutung, über die Bestimmung des Menschen, über das Wesen Gottes und über unser Verhältniß zu ihm Klarheit zu verschaffen. Daher wird hier — neben dem fortzusetzenden Geschichtsunterricht — die Glaubens- und Pflichtenlehre in den Vordergrund treten. Von den Wahrheiten, in denen das Wesen des Judenthums besteht und die in gewissem Sinne die Dogmen desselben zu nennen sind, geht mein Unterricht in der Religion aus, und zwar: 1. von dem Glauben an den einzigen, heiligen Gott; 2. von dem Glauben, daß der Mensch eine höhere Würde, einen denkenden Geist, der ihn belebt, eine unsterbliche Seele besitz, d. h. in dem Ebenbilde Gottes geschaffen ist, und endlich 3. daß ein jeder einzelne Mensch in Verbindung mit allen übrigen zu dem hohen Ziele der Vervollkommenung der Gesamtmenschheit mitzuwirken habe, daß die Menschheit berufen sei, dem Ideale der gegenseitigen Verbrüderung, der Herrschaft der Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens immer mehr entgegen zu streben, was der wahrhafteste Gedanke des Messiasglaubens ist. Aus diesen Säben der Einheit Gottes, der Gottähnlichkeit des Menschen, der Hoffnung auf die in Liebe vereinte Menschheit, welche überall in der heiligen Schrift wiederhallen, ergeben sich auf ganz einfache Weise: die Pflichten gegen Gott, gegen uns selbst und gegen die Mitmenschen; sie sind die unerschütterlichen Grundlagen, welche das ganze

Gebäude des religiösen und sittlichen Lebens tragen. Demgemäß wird auch jedesmal die Pflichtenlehre von einem ihr entsprechenden Glaubenssatz hergeleitet und tritt in der Form einer Beherzigung desselben auf. Zur Begründung der Hauptsätze, wie aller ihnen entlehnten Untersätze und Pflichten, dient wiederum die Bibel. Sie ist und bleibt der unverwüßliche Kern, aus dem alle Früchte sich herauszerzeugen und der unerschöpflich weiter befruchtet.

Die Lehrform bei diesem Unterrichte ist folgende. Es werden von mir die einzelnen Paragraphen dictirt; ein jeder Paragraph enthält eine Frage, die kurze Antwort dazu und eine Bibelstelle. Sobald ein solcher Paragraph niedergeschrieben ist, fängt eine Erläuterung desselben an, die zuerst wo möglich fragweise entwickelt, dann durch einen Vortrag deutlich dargestellt und bei den meisten Paragraphen durch Vorlesung eines schönen, darauf bezüglichen Psalmen, oder einer solchen Stelle aus Hieb, den Sprüchen, den Propheten u. s. f. beendet wird. Es ist die Absicht bei diesen Vorlesungen, daß die Schüler immer bekannter mit der Bibel werden, den unerschöpflichen Reichthum derselben kennen lernen, sie immer lieber gewinnen und die Religion auf diese Weise auch in einem schönen Gewande empfangen, tiefer mit ihrem Gemüthe auffassen. Ferner geschehen diese Vorlesungen in deutscher Sprache; doch citire ich auch dann und wann, besonders wo ich die Bekanntschaft mit der Originalstelle bei den Meisten voraussetzen darf, den hebräischen Text, weil ich derartige Kernsprüche für besonders geeignet erachte, auf das Gemüth mächtig einzuwirken und zu guten Vorsätzen anzuregen. Die häufige Anwendung und Benutzung der Bibel auf dieser Stufe bietet die nicht abzuweisende Veranlassung, die Schüler möglichst bald in das Gebiet der Bibellunde einzuführen.

Nächst dem wird, wie ich schon oben angedeutet, der Geschichtsunterricht weiter fortgesetzt. Er knüpft da an, wo er auf der vorigen Stufe stehen geblieben ist. Doch hat er hier neben dem einen Zweck, mit der äußern Geschichte der Juden bekannt zu machen, noch den besondern und vorwaltenden: die Ueberzeugung zu begründen, daß gerade das Judenthum in seiner Geschichte als der erste Träger der höheren Wahrheiten in der Menschheit erschienen und aufgetreten ist.

Die Oberstufe.

Auf dieser Stufe denke ich mir die Schüler bereits so weit gekommen, daß sie die Glaubens- und Sittenlehre zum großen Theile kennen, in der biblischen und einem Theil der jüdischen Geschichte heimisch sind (etwa bis zur Zerstörung des zweiten Tempels), über die wichtigsten Punkte der Bibellunde nähern Aufschluß geben können, und nächst dem eine gute Anzahl Kernsprüche und mancher längeren Bibelstellen im Herzen und im Kopfe tragen, woran sich in trüben Stunden ihr wandernder Glaube halten und wieder emporranken könne. Jetzt soll daher der ganze Unterricht zum Abschluß kommen. Die entwickeltere und höhere Geistesreise der Zöglinge jedoch zwingt nothwendig den Lehrer, von nun an in streng wissenschaftlicher und systematischer Weise zu verfahren und die Religionswahrheiten, wie sie in ihrer tiefsten Tiefe begriffen und erfaßt sein wollen, vorzutragen.

Nun ist es auch an der Zeit, begreiflich den Mosaismus vom Judenthum zu sondern und letzteres als eine höhere Entwicklung des erstern darzustellen.

Nächst dem sollen die Schüler mit der Liturgie oder der Lehre vom israelitischen Ceremoniale bekannt gemacht werden. Dasselbe wird als der äußere Ausdruck unserer Verehrung Gottes erklärt. Die Ceremonien sollen somit begriffen, einem Gedanken untergeordnet werden; sie sollen uns als kräftigere Erweckungsmittel zur Gottesverehrung, so wie zu unserer eigenen Veredlung erscheinen.

Gleichzeitig wird der Geschichtsunterricht weiter fortgesetzt und bis zu unserer Zeit geführt. Ganz besonders wird hier auf den innern Entwicklungsengang des Judenthums Rücksicht zu nehmen sein; es wird der Charakter, so wie die Bedeutung der einzelnen Secten festgestellt werden müssen. Ferner werden die wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Litteratur, die irgendwie auf die Fortentwicklung des Judenthums influirt haben, zu erwähnen sein: Mischna, Jerusalem- und babylonischer Talmud, die Geonim, die Religionsphilosophen u. s. f.

Die Lehrform ist hier fast immer akroamatisch. Hauptsätze, so wie die wichtigsten historischen Notizen werden dictirt. Bei Gelegenheit sollen die Schüler auch über manchen von mir für besonders wichtig erachteten Punkt zu Hause schriftliche Ausarbeitungen anfertigen, weil durch diese Reproduction der Gegenstand selbst für den Schüler an Licht gewinnt, andererseits aber auch das Interesse hierdurch nach Kräften angeregt und wach erhalten wird.

In dieser Weise gedanke ich den Religionsunterricht an der Anstalt zu erteilen.
Dr. L. Deutsch.

Naturwissenschaften.

Auf der unteren Stufe muß der naturwissenschaftliche Unterricht sich mit der Naturbeschreibung begnügen und sich auf solche Gegenstände aus der Pflanzenwelt, der Thierwelt und dem Mineralreiche beschränken, welche an dem Wohnorte des Schülers vorkommen und sich durch ihre leicht erkennbaren Merkmale auszeichnen. Wie auf der unteren Stufe die Naturbeschreibung vorherrschend ist, so beschäftigen sich die Schüler auf der mittleren vorzugsweise mit der mechanischen Naturlehre, auf der oberen mit dem chemischen Theile der Naturlehre und denjenigen Theilen der Physik, welche eine mathematische Vorbildung zu ihrem Studium voraussetzen. Auch bei diesem Unterrichte hat der Lehrer mehr darauf zu sehen, die geistige Kraft des Schülers zu wecken und zu beleben, eine sittliche Einwirkung auf den Schüler auszuüben, ihn zu begeistern und seinem inneren Leben eine edle Richtung zu geben, als allerlei nützliche Kenntnisse mitzutheilen oder den Unterrichtsstoff zu erschöpfen.

Der naturwissenschaftliche Unterricht wird nur dann einen wirklichen Erfolg haben, wenn es dem Lehrer gelingt, den Schüler für selbstständige eigene Beobachtungen und Studien zu gewinnen. Dazu ist vorzugsweise die Botanik geeignet, und muß daher in jedem Sommer in jeder Classe der Versuch gemacht werden, die Schüler für die Erforschung der Flora der Umgegend anzuregen. Zu diesem Zwecke sind Excursionen unter Führung des Lehrers erforderlich, und kann neben der Botanik auch die Entomologie Berücksichtigung finden, ebenso wie die Bodengestaltung und Bodenbeschaffenheit nicht unbeachtet bleiben darf. Durch naturwissenschaftliche Beschäftigung erhält die Welt einen neuen Reiz; indem sich der Mensch denkend zur Natur verhält, wird seine Freude am Leben gesteigert. Zu den botanischen und naturhistorischen Excursionen kommen für die oberste Stufe technologische Beschäftigungen gewerblicher Anlagen. — Als Mittel für die Erreichung des Zwecks wird für alle Zweige naturwissenschaftlicher Studien das Zeichnen empfohlen.

Untere Stufe (der Anschauung)

1. Sexta. 2 Stunden wöchentlich, 1jähriger Curfus.

Im Sommer Botanik. Es werden einzelne Pflanzen beschrieben, in einer Stunde jedoch nie mehr als Eine, von der jeder Schüler ein Exemplar vor Augen haben muß. Die Schüler werden angeleitet, richtig zu sehen, und das, was sie beobachtet haben,

mit dem richtigen Ausdrucke zu bezeichnen. Sie lernen so die einzelnen Theile der Pflanzen und die Terminologie für ihre verschiedene Beschaffenheit kennen. Vergleichung verschiedener Pflanzen, Aufzählung der Uebereinstimmungen, der Verschiedenheiten. Der Lehrer wendet auf den Excursionen seine Hauptaufmerksamkeit den verschiedenen Baumgattungen zu. Zeichnen von Blättern der Bäume.

Im Winter Thierkunde. Kenntniß des menschlichen Körpers. Genauere Beschreibung der Hausthiere und solcher Thiere, welche der Schüler Gelegenheit zu beobachten hat. Zeichnung einzelner Theile von Thieren, z. B. von Hörnern der Wiederkäuer, verschiedenen Arten von Zähnen, von Füßen, von Schnäbeln. Immer ist auch dieser Unterricht auf Anschauung begründet, nicht ershöpfend, sondern nur anregend und bildend; es sind Denks- und Sprechübungen über Gegenstände der Pflanzen- und Thierwelt. Betrachtung der Arten und Gattungen.

2. Quinta. 2 Stunden wöchentlich, 1jähriger Coursus.

Die Botanik findet im Sommer eine gelegentliche Berücksichtigung, und wird der Lehrer nicht verabsäumen, sich einzelne Schüler dafür besonders heranzubilden.

Da manche Schüler nicht über die Quinta hinauskommen, so müssen sie doch wenigstens eine Ahnung von dem weiten Gebiete der Naturwissenschaften aus der Schule mit ins Leben hinübernehmen, um die Gelegenheit zu ihrer Fortbildung benutzen und aufsuchen zu können. Es wird daher in dieser Classe die Mineralogie so gelehrt, daß die vorzüglichsten Lehren der Physik und Chemie dabei Erwähnung finden, z. B. die Cohäsionsverhältnisse, das specifische Gewicht, die Optik bei dem Glanze und der Durchsichtigkeit der Mineralien, Magnetismus beim Eisen, Electricität beim Bernstein.

Die Betrachtung und Beschreibung von 12 Mineralien reicht aus, wozu ich beispielsweise vorschlage:

- Eis, Steinsalz, Kalspath (Wassermineralien);
- Glimmer, Feldspath, Quarz (ErDMINERALIEN);
- Magneteisenstein, Quecksilber, Schwefelkies (Feuermineralien);
- Schwefel, Bernstein, Kohle (Luftmineralien).

Die Schüler legen sich eine Mineraliensammlung von Mineralien der Umgegend an.*

Andeutungen aus der Geognosie und Bodenkunde.

Mittlere Stufe (der Vorstellung).

1. Quarta. 3 Stunden wöchentlich, 1jähriger Coursus.

In dieser Classe wie in allen gelegentliche Förderung naturhistorischer, namentlich botanischer Studien, Erlernung der künstlichen Systeme. Es wird von der mechanischen Naturlehre derjenige Theil behandelt, welcher sich mit den Ponderabilien beschäftigt, namentlich werden die allgemeinen Eigenschaften der starren, tropfbarflüssigen und luftförmigen Körper sorgfältig durchgenommen und, so weit es möglich

* Einer meiner früheren Schüler, August Siegmund, der gegenwärtig sich ausschließlich dem Studium der Naturbeschreibung widmet, hatte als Quartaner des Gymnasiums zu Jever (am Jadebusen) sich eine dreifache Sammlung angelegt: 1. eine oryctognostische, 2. eine geognostische, 3. eine paläontologische. Jede derselben enthielt grundsätzlich nur selbstgefundene Stücke, entnommen aus den Pflastersteinen der kleinen Stadt Jever. Jede dieser Sammlungen war reichhaltig, namentlich die paläontologische, welche eine große Anzahl Species versteinelter Korallen enthielt. In der oryctognostischen befanden sich z. B. eine schöne Druse mit Amethysten, schöne Schwefelkieskrystalle, Schörl u. s. w.

ist, durch einfache Experimente veranschaulicht. Ganz besondere Aufmerksamkeit wird den Grundgesetzen der Statik gewidmet, und die einfachen Maschinen (Hebel, geneigte Ebene und Rolle) werden zum Verständniß der Schüler gebracht. Auch bei diesem Unterrichte wird viel auf das Zeichnen gegeben und dadurch die sichere Erlernung und schärfere Auffassung des Vertrags erzielt. Die Schüler zeichnen die Apparate und die Versuche. Vorgebung und Erklärung einfacher Modelle, z. B. eines Hebelapparates nach Construction von Lüttig, communicirende Röhren, Saug-, Druck- und Luftpumpe, Mariottescher Versuch, Barometer. Die Schüler bearbeiten das, was durchgenommen ist, nach kurzen Fragen, welche ihnen am Ende der Stunde gegeben werden.

2. Tertia. 3 Stunden wöchentlich, 1jähriger Coursus.

Es werden diejenigen Theile der Physik durchgenommen, welche sich mit den *Impendabilia*, mit Licht, Wärme, Electricität, Galvanismus, Magnetismus beschäftigen. Es werden auf dieser Stufe die Erscheinungen vorzugsweise von der qualitativen Seite ins Auge gefaßt, während auf der oberen Stufe vorzugsweise die quantitativen Verhältnisse der zu erklärenden Phänomene mit in Betracht gezogen werden. Auf der mittleren Stufe wird die experimentelle Behandlung vorherrschen, auf der oberen die mathematische Auffassung. Auf beiden Stufen wird besondere Aufmerksamkeit bei der Auswahl des Stoffes den Erscheinungen gewidmet, welche sich in der täglichen Erfahrung, in der gewerblichen Praxis und in der großen Oekonomie des Naturlebens geltend machen. Die Schüler fangen an in dieser Classe den Festsaden für den Unterricht in der Physik von Brettner zu benutzen. Die Schüler wiederholen das Durchgenommene nach kurzen Fragen, die ihnen am Ende der Stunde dictirt werden.

Obere Stufe (der begrifflichen Auffassung).

Secunda und Prima. 5 Stunden wöchentlich, 2jähriger Coursus.

Erst auf dieser Stufe fängt der naturwissenschaftliche Unterricht an, nachdem die Schüler geistig reifer geworden sind, seine wahre Bedeutung zu gewinnen. Auf der oberen Stufe wird das ganze Gebiet der Naturwissenschaften, soweit es für eine höhere Schule gehört, noch einmal durchwandert, und zwar in der Art, daß in der Secunda die beschreibenden Naturwissenschaften in zwei wöchentlichen Lehrstunden noch einmal nach einander zum Vortrag kommen (Mineralogie, Botanik, Zoologie, davon die Botanik in jedem Sommer, während im Winter Zoologie und Mineralogie abwechseln) und in der Prima in Einer wöchentlichen Lehrstunde eine Repetition über die drei Naturreiche, die Erlernung der künstlichen Systeme und ein näheres Eingehen auf einzelne Familien und Arten stattfindet. In Secunda findet in Einer wöchentlichen Lehrstunde eine ähnliche Repetition für die Physik statt, wie sie in Quarta und Tertia gelehrt worden ist, wobei einzelne Parteen, welche besondere Schwierigkeiten früher dargeboten haben, nachdem die Schüler eine größere geistige Reife und eine bessere mathematische Vorbildung erlangt haben, jetzt zum besseren Verständniß gebracht werden.

In Prima sind dem Unterricht in der Physik zwei wöchentliche Lehrstunden gewidmet und werden dabei vorzugsweise die quantitativen Verhältnisse der zu erklärenden Phänomene in Betracht gezogen. Mathematische Behandlung der vorzüglichsten Wahrheiten aus der Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der starren, tropfbaren und luftförmigen Körper. Wissenschaftliche Behandlung der Lehre von den einfachen Maschinen. Bei dem Reichthum des Stoffes wird der Lehrer eine zweckmäßige Auswahl treffen, z. B. die Lehre vom Hebel in seiner Anwendung auf die

Construction der Waagen (Decimalwaagen), die Höhenmessung mit Anwendung des Barometers berücksichtigen. Eben so wird bei der Wärmelehre die Lehre von der Spannung der Dämpfe und die Construction der Dampfmaschinen genauer behandelt. Auch werden in Prima erst die Wirkungen der Elektrizität, des Magnetismus, des Galvanismus, so wie die Verwandtschaft dieser Kräfte und der Uebergang in einander zum vollen Verständniß gebracht werden können.

Als Lehrbuch wird bei dem Unterrichte in der Physik von den Schülern das Buch von Brettner benutzt. Es ist jedoch wichtig, den Lehrstoff in der Form von Aufgaben an die Schüler zu bringen und dabei ihr eigenes Nachdenken in Anspruch zu nehmen. Zu diesem Zwecke wird die Aufgabensammlung für die Physik von Embsmann empfohlen.

Zu den naturwissenschaftlichen Disciplinen der Realschule gehört wesentlich und ist ihr eigenthümlich die Chemie, welcher in jeder der beiden Classen Secunda und Prima in zwei wöchentlichen Lehrstunden ein zweijähriger Lehrkursus gewidmet wird.

1. Secunda. 2 Stunden wöchentlich, 2jähriger Coursus.

Anorganische Chemie. In dem einen Jahre werden vorzugsweise die Metalle und die Leichtmetalle behandelt, in dem anderen die Schwermetalle. Es werden die interessantesten Elemente der Reihe nach behandelt nach folgenden Rücksichten: 1. Vorkommen, 2. Gewinnung und Darstellung, 3. Eigenschaften, 4. hauptsächlich Verbindungen und deren charakteristische Eigenschaften, 5. Erkennung und 6. Anwendung. Der Unterricht wird experimentell betrieben, jedoch so, daß auf ein volles Verständniß des Experiments hingearbeitet und die geistige Kraft der Schüler dadurch gestärkt wird. Die Stöchiometrie findet eine ausgedehnte Berücksichtigung; es werden die Schüler in stöchiometrischen Rechnungen geübt. Die Isomorphie, die Krystallisation, die Dimorphie, die isomeren Verbindungen werden den Schülern erklärt, und lernen sie die Bedeutung dieser Ausdrücke an zahlreichen Beispielen kennen.

2. Prima. 2 Stunden wöchentlich, 2jähriger Coursus.

In einem Jahre wird die qualitative Analyse der anorganischen Körper durchgenommen, und werden die Schüler zur Ausführung eigener Arbeiten angeleitet. Damit ist eine übersichtliche Wiederholung und Einübung des Pensums von Secunda verbunden, so daß noch einmal ein Ueberblick über die gesammte anorganische Chemie gegeben wird. Es wird dabei das Lehrbuch von Wöhler benutzt, welches auch für die organische Chemie zu Grunde gelegt wird. Für die qualitative Analyse wird der Leitfaden von Fresenius benutzt, und es werden besonders solche Stoffe für die Untersuchung gewählt, welche für das praktische Leben von Wichtigkeit sind, wie Mineralwasser, Ackererde, Aschen, Farbstoffe.

In dem anderen Jahre werden die Hauptsachen der organischen Chemie behandelt mit ganz besonderer Berücksichtigung der Technologie, namentlich Stärke, Hummi, Zucker, die geistige Gährung, die saure Gährung, Wein-, Bier- und Branntweinbereitung. Es werden die Producte der Destillation des Holzes und der Steinkohlen einer genaueren Betrachtung unterworfen. Berücksichtigung der allgemeinen Bestandtheile der Thierkörper.

Für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist es nothwendig, besondere Veranstaltungen zu treffen, z. B. die geeigneten Sammlungen anzulegen, namentlich eine mineralogische, eine geognostische, eine paläontologische, ein Herbarium, einige Skelete verschiedener Thiere, einige Schädel, so wie andere osteologische und anatomische Präparate anzuschaffen. Außerdem ist schon darauf Bedacht genommen, ein eigenes

chemisches Laboratorium einzurichten, so wie ein physikalisches Cabinet anzulegen. Die Einrichtung eines Observatoriums würde ebenfalls zu empfehlen sein.

Mit den naturwissenschaftlichen Sammlungen und Lehrmitteln der Realschule ist durch die eifrige Fürsorge des Magistrats ein guter Anfang gemacht worden, und sind durch die freundliche Zustimmung der Stadtverordneten-Versammlung schon bedeutende Summen dafür verausgabt worden.

Magdeburg. Dir. Dr. Holzapfel. Abb.: Zur Geometrie der logodromischen Linie auf Rotationsflächen zweiter Ordnung. Von Stechert. Der officiële Titel der Anstalt ist: Höhere Gewerb- und Handelsschule. In der allgemeinen Einleitung zu den Schulnachrichten wird dieser dahin ausgelegt, daß sie weder eine Gewerb-, noch eine Handelsschule sei, sofern sie auf kein besonderes Geschäft, weder auf den Handel, noch auf ein Gewerbe, speciell und unmittelbar vorbereite; daß aber gerade deshalb die Schule eine höhere Gewerb- und Handelsschule sei, weil sie eine allgemeine Bildung erzeuge, nämlich die Bildung, welche den höheren bürgerlichen Ständen ein gemeinsames Bedürfnis sei. Darnach werden die unvernünftigen Klagen über die mangelhaften aus der Schule in die Lehre von denjenigen Schülern mitgebrachten Kenntnisse beleuchtet, welche eben etwa schon aus Quinta oder Quarta abgehen, um Buchhändler oder Kaufmann zu werden. Endlich erwähnen wir der auch hier laut werdenen Klage über ungeeignete Pensionate. Für letztere ist in den bestehenden Vorschriften keine durchgreifende Remedur möglich. Solche kann nur geboten werden, wenn der Consens zum Pensionärhalten dem Organ der Schulgemeinde anheimgegeben wird. Selbst wenn dieses nur erst das für viele Anstalten schon bestehende »Curatorium« ist, das bekanntlich nirgend schon die wahre Schulgemeinde, sondern nur die bürgerliche Gemeinde und den Staat vertritt, so ist es doch schon geeignet, Garantien zu geben für die geeignete Unterbringung auswärtiger Schüler.

Dem Unterricht hat folgender Lehrplan zu Grunde gelegen:

Religion.

Durch alle Classen hindurch bilden Bibel, Katechismus und Gesangbuch die Grundlage für den Unterricht. Die wichtigsten evangelischen Kirchenlieder werden in allen Classen erlernt, resp. wiederholt. Die zu erlernenden Sprüche werden vorzugsweise aus den zuvor besprochenen Bibelabschnitten gewählt. Der Regel nach wird wöchentlich ein Spruch gelernt.

Classe VI. 2 St. Bibel. Erlernung der Reihenfolge der biblischen Bücher. Vom A. L. werden die wichtigsten Abschnitte des 1. Buches Mose erklärt, aus dem N. L. einige auf die drei christlichen Hauptfeste bezügliche Stellen. — Katechismus. Grundliches Erlernen der Gebote und des Vaterunsers.

Cl. V. 2 St. Bibel. Aus dem A. L. werden die Hauptmomente von der Geseßgebung bis zur Zerstörung Jerusalems durchgenommen. Vom N. L. weitere Besprechung der die drei christlichen Hauptfeste betreffenden Abschnitte. — Katechismus. Die Glaubensartikel.

Cl. IV. 2 St. Bibel. Das Evang. Matthäi, vorzugsweise die Bergpredigt, mit besonderer Berücksichtigung des Prophetischen im A. L. — Katechismus. Die sieben Bitten. Die Sacramente.

Cl. III. 2 St. Die Evangelien des Marcus, Lucas, Johannes, abwechselnd, ebenfalls mit Berücksichtigung des Prophetischen im A. L. — Wiederholung des Katechismus

Cl. II. 2 St. Zweijähriger Cursus. — Die heilige Geschichte, d. h. Betrachtung des göttlichen Heilsplans, wie er nach der heiligen Schrift durch Verheißung, Geseß

und Propheten vorbereitet in Erfüllung gegangen ist, unter steter Bezugnahme auf das früher Gelernte. — Lesung der Apostelgeschichte.

Cl. I. 2 St. Zweijähriger Cursus. — Ausführliche Betrachtung der Kirchenlehre und des Lebens in der Kirche nach den drei Artikeln. — Lesung des Römerrbriefs und der augsbургischen Confession.

Deutsche Sprache.

Die Uebungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache gehen durch alle Classen hindurch. Die mündlichen Uebungen bestehen in den unteren Classen vorzugsweise im Wiedererzählen, in den mittleren im freien Erzählen, in den oberen in selbstständigen Ausarbeitungen zu freien Vorträgen. Ähnlich ist der Stufengang für die Aufsätze, die in den unteren Classen je dreiwöchentlich, in den oberen je vierwöchentlich angefertigt werden.

Cl. VI. 6 St. Die Lehre von den Redetheilen, specieller das Substantivum, Adjectivum, Pronomen, Verbum. Action der Präpositionen. Die Lehre vom einfachen Satz. — Orthographische Uebungen. Declamationsübungen. Lectüre des Wackernagelschen Lesebuchs (1. Theil). Logische und grammatische Durchnahme einzelner Lesestücke, Uebung in verständiger Auffassung des Inhalts durch Wiedererzählung, Formveränderung u. dgl. Kleine Aufsätze, meist erzählenden Inhalts.

Cl. V. 6 St. Wiederholung und weitere Begründung des Pensums von Sexta. Wackernagels Lesebuch (2. Theil). Die mündlichen und schriftlichen Uebungen ähnlich wie in VI.

Cl. IV. 4 St. Beginn der eigentlichen Satzlehre. Die wichtigsten Kategorien der Nebensätze. Gleitige Uebungen über die Actionslehre. Uebungen im Declamiren und Erzählen. Lectüre des Wackernagelschen Lesebuchs (3. Theil). Aufsätze in erzählender und beschreibender Form.

Cl. III. 4 St. Absolvirung des grammatischen Pensums. Satzverkürzung. Moduslehre. Die Synonymik der Conjunctionen. Das hauptsächlichste aus der Metrik, im Anschluß an die Lectüre bekannter Gedichte von Schiller, Uhland etc. Uebungen im Declamiren und Erzählen. Aufsätze.

Cl. II. 4 St. Erstes Jahr. Ueberblick über die gesammte deutsche Litteratur. — Zweites Jahr. Theorie der Stils- und Dichtungsarten. Lectüre ausgewählter prosaischer und poetischer Musterstücke der deutschen Classiker. Uebungen im Declamiren und im freien Vortrage. Aufsätze.

Cl. I. 3 St. Ausführliche Darstellung der deutschen Litteraturgeschichte, und zwar mit besonderer Berücksichtigung des 12. und 13. Jahrhunderts im ersten Schuljahre, der neueren Zeit aber (Lessing, Herder, Schiller, Göthe etc.) im zweiten Jahre. Lectüre bedeutender poetischer und prosaischer Erzeugnisse der deutschen Classiker. Die Schüler sollen während des zweijährigen Cursus durch Classenlectüre oder durch controlirte gründliche Privatlectüre kennen lernen wenigstens das Nibelungenlied, je zwei der größeren dramatischen Gedichte von Lessing, Göthe und Schiller, so wie Hermann und Dorothea. — Uebungen im freien Vortrage. Aufsätze.

Französische Sprache.

In allen Classen sind als schriftliche Arbeiten Exercitien und Extemporalien festgesetzt, und zwar abwechselnd wöchentlich eins, mit nachfolgender begründender Fehlerbearbeitung. Französische Dictate treten bisweilen an die Stelle der Extemporalien. In allen Classen werden regelmäßig einzelne Abschnitte aus der Lectüre auswendig gelernt. Der mündliche Gebrauch der Sprache beginnt in Tertia, in Prima findet er während der französischen Unterrichtsstunden ausschließlich statt.

Cl. VI. 7 St. Das Regelmäßige der Formenlehre, nach dem Lesebuch von Plöb I, 1—68.

Cl. V. 6 St. Das Unregelmäßige der Formenlehre. Plöb I, 69 bis II, 23 incl. (in der 1. Ausgabe bis 4. Abschn. incl., in den späteren Ausgaben bis 3. Abschn. incl.). Die selbstständige Lectüre beginnt in dieser Classe, und zwar in dem Lesebuch von Rüdeking.

Cl. IV. 5 St. Die leichteren Theile der Syntax (Artikel, Adjectivum, Pronomen) Plöb II, Abschn. 5. 6. 7. 8. Lectüre im Rüdeking.

Cl. III. 5 St. Die Tempus- und Moduslehre. Plöb II. Abschn. 4 und 9 bis zu Ende Lectüre des Charles XII.

Cl. II. 4 St. Wiederholung der ganzen Grammatik nach Knebel, theils in deutscher, theils in französischer Sprache. Lectüre von ausgewählten Gedichten, leichten Dramen und erzählender Prosa. Uebersetzen deutscher Texte nach Fränkels Anthologie.

Cl. I. 5 St. Wiederholung der ganzen Grammatik nach Knebel. Lectüre von ausgewählten lyrischen Gedichten, besonders der neueren Zeit, ausgezeichneten dramatischen Gedichten älterer und neuerer Zeit, so wie von schwierigerer Prosa. Die Schüler sollen mindestens je ein Werk von Moliere, Corneille, Racine, Voltaire, Victor Hugo, Delavigne und Scribe, so wie einige Gedichte von Lamartine, Victor Hugo und anderen neueren Lyrikern kennen lernen. — Ueberblick über die französische Literaturgeschichte. Aufsätze, alle fünf Wochen einen.

Englische Sprache.

Die Einrichtungen in Betreff der schriftlichen Arbeiten und des Auswendiglernens sind hier denen im Französischen analog. Die Sprechübungen beginnen auch in Tertia.

Cl. IV. 2 St. Begründung der Aussprache. Die Elemente der Grammatik nach Plates Lehrgang, Elementarstufe, Abth. 1. Mündliche und schriftliche Uebersetzung der Übungsstücke daselbst.

Cl. III. 4 St. Genauere Kenntniß der Formenlehre nach Plate. Die Hauptpunkte der Syntax. Lectüre aus Gantters Chrestomathie.

Cl. II. 4 St. In zweijährigem Cours Durchnahme des ganzen Gebietes der Grammatik nach Bölsing. Lectüre ausgewählter Gedichte und prosaischer Abschnitte aus dem Lesebuch von Schüp.

Cl. I. 4 St. In der Grammatik die schwierigeren Capitel der Syntax möglichst erschöpfend behandelt. Lectüre ausgewählter lyrischer und dramatischer Gedichte, epischer Bruchstücke, so wie schwierigerer Prosa. Die Schüler sollen mindestens zwei Stücke von Shakespeare, so wie Einzelnes von Byron und Milton kennen lernen.

Geschichte.

Cl. VI. 2 St. Erzählungen aus der alten Welt; im Sommersemester die orientalischen Völker und die Griechen, im Wintersemester die Römer.

Cl. V. 2 St. Erzählungen aus dem Mittelalter (Sommer) und aus der neueren Zeit (Winter).

Cl. IV. 2 St. Brandenburgisch-preussische Geschichte (Sommer), deutsche Geschichte (Winter).

Cl. III. 2 St. Alte Geschichte. Sommer: orientalische Völker und Griechen. Winter: Römer.

Cl. II. 2 St. Erstes Jahr: Mittelalter. Zweites Jahr: Neuere Zeit.

Cl. I. 2 St. Allgemeine Weltgeschichte. — 2 St. Culturgeschichte. Die Schüler

sollen bekannt gemacht werden mit den Hauptmomenten des Entwicklungsganges, den Litteratur und Kunst bei den geistig hervorragenden Völkern genommen haben.

Geographie.

Gl. VI. 2 St. Geographische Grundbegriffe. Ueberblick über die fünf Erdtheile.

Gl. V. 2 St. Erweiterung des Cursus von VI. Im S. Europa, im W. die anderen Welttheile.

Gl. IV. 2 St. Europa, specieller Deutschland und besonders Preußen.

Gl. III. 2 St. Die außereuropäischen Welttheile, im S. Amerika und Australien, im W. Asien und Afrika.

Gl. II. 2 St. Physische Geographie im Sommer, mathematische im Winter.

Gl. I. 2 St. Politische Geographie. Erstes Jahr Europa; zweites Jahr die anderen Welttheile.

Mathematik.

Gl. IV. 2 St. Die Elemente der Formenlehre, gerade Linie, Winkel, Parallellinien. Das Dreieck mit seinen Eigenschaften. Congruenz der Dreiecke und Anwendung derselben auf einfache Constructionen und auf das Parallelogramm.

Gl. III. 4 St. Geometrie. Von den Congruenzsätzen des Dreiecks bis zu den Ähnlichkeitsätzen geradliniger Figuren einschließlic. — Arithmetik. Die vier Grundoperationen mit allgemeinen Zahlenzeichen; die einfachen Gleichungen mit einer unbekannten Größe.

Gl. II. 5 St. Die ganze niedere Geometrie, die Kreisrechnung einschließlic. — Repetition der vier arithmetischen Grundoperationen. Die Potenzen und Wurzeln und das Rechnen mit denselben. Lösung einfacher Gleichungen mit mehreren unbekannten Größen. Quadratische Gleichungen mit einer unbekannten Größe.

Gl. I. 5 St. Trigonometrie. Stereometrie. Die Combinationslehre. Die quadratischen Gleichungen mit mehreren unbekannten Größen, Binominalreihe, Exponentialreihe, logarithmische Reihe, die höheren Gleichungen im Allgemeinen, Kegelschnitte.

Naturwissenschaftlicher Unterricht.

Gl. V. 2 St. Propädeutischer Unterricht: Uebersicht über die drei Naturreiche; Beschreibung der bekanntesten Thiere, Pflanzen und Mineralien.

Gl. IV. 2 St. Zoologie. — Gl. III. 2 St. Botanik und Mineralogie.

Gl. II. 4 St. Physik. Von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, Bewegungslehre und Mechanik, Akustik, Lehre von den Tropfbaren und Gasigen, Dynamik, Licht und Wärme. 2 St. Mineralogie. Krytallographie, Drykognosie, Geognosie, Petrefactenkunde und Geologie.

Gl. I. 1 St. Physik. Electricität und Magnetismus. — 2. St. Chemie. Anorganische Chemie. Organische Chemie und Hüttenkunde. — 1 St. Astronomie.

Rechnen.

Gl. VI. 5 St. Die gesammte Bruchrechnung mit beständiger Repetition der Rechnung mit benannten Zahlen.

Gl. V. 5 St. Repetition der Rechnung mit gemeinen Brüchen, die Decimalbruchrechnung und die Preisberechnung.

Gl. IV. 4 St. Die einfache und zusammengesetzte Regel de tri mit directen und indirecten Verhältnissen, der Kettenfap.

Gl. III. 3 St. Die Zins-, Gesellschafts-, Durchschnitts- und Vermischungsrechnung, Berechnung von Gold und Silber.

Gl. II. 2 St. Ergänzung der Zinsrechnung durch die Contocorrentzinsrechnung, der Gesellschaftsrechnung durch die Berechnung der großen Favarie, die Anwendung

der Durchschnitts- und Vermischungsrechnung auf das specifische Gewicht gemischter Körper, die Münz- und Wechselrechnung, Berechnung der Staatspapiere und Actien, Waarenberechnung.

Gl. I. 2 St. Ergänzung und Repetition der in Secunda durchgenommenen Rechnungsarten. Berechnung der Masse und Gewichte. Als Einleitung zu diesen Rechnungsarten und zur Begründung derselben die Maße, die Handelssysteme (Freihandels-, Schutzoll- und Prohibitivsystem), die Maßkunde, Geld- und Münzwesen, Staatspapiere und Actien, Wechsel, das Wesen der doppelten Buchhaltung.

Freies Handzeichnen.

Gl. IV. 2 St. Zeichnen der Linien unveränderlicher Richtungen zwischen gegebenen Punkten nach einem bestimmten Maße; Entstehung und Erklärung der Winkel. Linien veränderlicher Richtungen. Uebergang zur einfachen Figur, Dreieck, Viereck u. Construction einfacher geometrischer Figuren. Zeichnen der krummen Linie, Annäherung zur Ellipse, zum Kreise, deren Anwendung auf bestimmte Formen bekannter Dinge. Freie Nachbildung von Vorbildern. — Gl. V. 2 St. Erweiterung der in Sexta begonnenen Uebungen. — Gl. IV. 2 St. Arabesken, Ornamente, Anfänge im Schattiren. — Gl. III. 2 St. Umrisse noch vorherrschend. Uebungen im Schattiren. Versuche mit verschiedenen Kreiden und mit der Eskompe.

Gl. II. und I. 2 St. Menschliche Figuren und Köpfe nach antiken und modernen Vorlegeblättern. Anfänge im Zeichnen nach Gypsabgüssen.

Linearzeichnen.

Für die oberen Classen wird noch ein besonderer Unterricht im Bau-, Maschinen- und Planzeichnen in der Anstalt erteilt, und zwar in drei zusammenhängenden Stunden Mittwoch Nachmittags. Die Theilnahme an diesem Unterricht ist den Schülern freigestellt.

Schönschreiben.

Gl. VI. 5 St. Einübung der deutschen und der lateinischen Schrift sowohl im Tactschreiben als nach Vorschrift an der Tafel. — Gl. V. 4 St. Einübung der beiden Schriftarten nach kleineren Vorschriften. — Gl. IV. 4 St. Wie in Quinta, nur folgten größere Vorschriften und Dictate. — Gl. III. 1 St. Fortgesetzte Ausbildung der Handschrift durch Dictate.

Singen.

Gl. VI. 1 St. Die Anfangsgründe der Notenkenntniß. Leichte Treffübungen. Die bekanntesten Kirchenmelodien. Canons und einstimmige Lieder.

Gl. V. 1 St. Erweiterte Notenkenntniß. Fortgesetzte Treff- und Tonbildungsübungen. Bekanntschaft mit den gangbarsten Kirchenmelodien. Zweistimmige Lieder und Choräle.

Gl. IV. und Gl. III. zu 1 St. Bekanntschaft mit den Melodien des Kirchengesangbuchs. Erweiterung des theoretischen Theils der Musf. Praktische Uebungen, geknüpft an den Gesang dreistimmiger Lieder und Choräle.

Gl. II. und I. 1 St. Die Schüler dieser Classen bilden mit den befähigteren Schülern der unteren Classen einen besonderen Chor, welcher sich mit der Einübung größerer vierstimmiger Gesänge beschäftigt.

Feldmessen.

In der praktischen Geometrie, woran nur die Schüler der beiden oberen Classen Theil nehmen, wird erläutert die Einrichtung und der Gebrauch der Meßkette, des Schrittzählers, des Meßtisches, des Astrolabiums, der Bouffole, der Kippregel, des Sextanten und der Nivelirinstrumente. Der Unterricht findet nur im Sommer statt.

wöchentlich einmal an einem Nachmittage nach der eigentlichen Schulzeit. Die praktischen Uebungen werden in der nächsten Umgebung von Magdeburg vorgenommen.

Nordhausen. Dir. Dr. Burghardt. Abb.: Historisch-kritische Untersuchungen über den Artbegriff bei den Organismen und dessen wissenschaftlichen Werth. Von Prof. Rüping.

Erfurt. Dir. Dr. Koch. Abb.: Die Bedeutung der Geschichte der Naturwissenschaft für den Unterricht in Realschulen. Vom Director.

Halberstadt. Dir. Dr. Spilleke. Abb.: Versuch einer elementaren Entwicklung der Potenzen, Logarithmen und Kreisfunctionen in Reihen. Von Oberlehrer Dr. Bette.

Aschersleben. Dir. Dr. Uhl. Abb.: Bericht über die Stübungen in Tertia. Von Oberlehrer Dr. Reber. Schulgesetze.

Burg. Dir. Brohm. Abb.: Flora von Burg. Von A. Korschel. In der Schulchronik werden die Thematata der gemeinsamen Morgenandachten mitgetheilt.

Halle. Insp. Prof. Ziemann. Abb.: Bemerkungen über die häusliche Erziehung des Schülers. Von Dr. Grotjan. Die Einleitung zu den Schulnachrichten enthält eine Klage über die Schwierigkeit, geeignete Lehrer für den Unterricht in den neueren Sprachen zu finden.

E. Personalchronik.

Preußen. Peters, Oberdiaconus in Liegnitz, zum Reg.-, Consist.- u. evang. geistl. Rath.

Stolzenburg, Seminaridir., zum Reg.- u. evang. Schulrath.

Dr. Kramaregik, Oberl. am G. in Heiligenstadt, zum Dir. der Anstalt. Dr. Marquardt, Prof. am G. in Danzig, zum Dir. des Jr.-B.-G. in Posen. Dr. Thiele, Oberl. am G. in Frankfurt, zum Dir. der Realsch. in Barmen. Dr. Gerber, Dirigent der Realsch. in Bromberg, zum Director der Anstalt. Spiegel, Seelsorger der Strafanstalt in Münster, zum Director des Lehrerinnenseminars daselbst. Dr. Schweiger, Oberl. am franz. G. in Berlin, zum Dir. der Handelsschule daselbst. Grabe, Superintendent zu Langensalza, zum Dir. des evang. Lehrerseminars in Barby. Wölfe, Dir. des Sem. in Weissenfeld, zum Dir. des evang. Sem. u. Waisenhauses in Bunzlau. Kretschel, Pastor in Gröbzig, zum Dir. des evang. Lehrerseminars in Weissenfeld.

Dr. A. Rosbach, Prof. an der Univ. Tübingen, zum ordent. Prof. der class. Philol. u. Alterthumskunde an der Univ. Breslau. Dr. Bahlen, Privatdoc. zu Bonn, zum a. o. Prof. der class. Philologie in Breslau. Dr. Beer, a. o. Prof. in Bonn, zum o. Prof. der Math. Dr. Fesse, o. Prof. in der philos. Fac. der Univ. Halle, die erbetene Entlassung erteilt. Dr. Galle, a. o. Prof. in Breslau, Dir. der Sternwarte, zum o. Prof. der Astronomie in der philos. Fac. der Univ. Breslau. Dr. Birchow, Prof. in Würzburg, zum o. Prof. in der med. Fac. der Univ. Berlin. Dr. Friedländer, Privatdocent in Königsberg i. P., zum a. o. Prof. der philos. Fac. der Univ. Königsberg.

Dr. Schmidt u. Dr. Blöb, o. L. am franz. G. in Berlin. Dr. Runge, Oberl. am fr. G. in Berlin, Cassel in Erfurt zum Prof.

Hänel u. Reide, Coll. am G. St. Elisabeth in Breslau, Lehrsch., o. L. am G. in Gdrlitz, zum Oberlehrer. Dr. Böttcher, Oberl. an der h. B. in Graubenz, zum o. L. an der Köbenichtschen h. B. in Königsberg. Bernede, o. L. am G. in Godesfeld,

zum 1. Oberl. am G. in Deutsch-Crone. Dr. Weiterstraß, Oberl., zum o. Lehrer u. Prof. am R. Gewerbeinstitut.

Dr. Schulz zum o. L. am fr. G. in Berlin; Dr. Bögefamp zum o. L. an der Luisenstädt. Realschule in Berlin; Dr. Höfig u. Adrian zu o. L. am G. in Gdrlitz. Dr. Rüttner zum o. L. am franz. G. in Berlin. Zell zum o. L. an der Realsch. in Nordhausen. Janic, L. in Gumbinnen, zum L. am evang. Seminar in Angerburg. Giesen zum o. L. am G. in Trier. Sack zum o. L. am G. in Essen. v. Trzebiatowski zum Hülfsl. an der R. Laubst. Anst. in Berlin. Dr. Richter, L. an der Realsch. in Mühlheim, zum o. L. am G. in Wesel. Polscher zum o. L. an der Realsch. in Duisburg. Quehl zum o. L. am evang. Lehrerinnenseminar in Drosslig.

Sachsen-Weimar. Dr. Sauppe, Hofrath, Dir. des Gynn., zum o. Prof. an der Univ. Göttingen. Heiland, Dir. des Gynn. in Stendal, zum Dir. des G. in Weimar.

IV. Archiv des Schulrechts.

Elppe-Deimold. Bestimmungen wegen der Classenziele und des Abiturientenexamens am Gymnasium in Deimold.

Von einem Schüler, welcher aus einer niedern Classe in die nächstfolgende höhere versetzt zu werden wünscht, wird verlangt, daß er sich in Sprachen und Wissenschaften diejenigen Kenntnisse angeeignet habe, ohne welche er an dem Unterrichte in der höhern Classe nicht mit Nutzen Theil nehmen könnte. Das Maß der dazu erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten oder das Ziel, bis zu welchem jede Classe des hiesigen Gymnasiums in den bei der Versetzung besonders zu berücksichtigenden Lehrfächern innerhalb der für jede Classe verordneten Zeit (Cursus) gebracht werden soll, wird hiermit bestimmt und festgesetzt, wie folgt:

I. Der Sextaner soll 1. im Lateinischen die regelmäßigen Formen des Nomen und Verbum mit Einschluß der Depoentia fest eingeübt haben und dieselben mit Sicherheit anwenden können, mit den Cardinal- und Ordnungszahlen, den Präpositionen, den gewöhnlichsten Adverbien und Conjunctionen bekannt sein und Fertigkeit im Uebersetzen kleiner Sätze aus dem Lateinischen ins Deutsche und umgekehrt besitzen. 2. Im Deutschen wird Fertigkeit im mechanischen Lesen und bei leicht übersetzbaren Sätzen auch Sicherheit in der Betonung gefordert; auch soll der Sextaner mit den Redetheilen, dem einfachen und erweiterten Satze gehörig bekannt sein. 3. In der Religion soll er die Hauptbegebenheiten aus der biblischen Geschichte A. T. nach dem eingeführten Lehrbuche zu erzählen, auch die damit in Verbindung gebrachten Bibelsprüche und Liederverse anzugeben wissen. 4. In der Geographie wird eine summarische Kenntniß der ganzen Erdoberfläche, namentlich der Hauptumrisse der Erdtheile verlangt. 5. Im Rechnen soll er mit den 4 Grundrechnungen mit ganzen, unbenannten und einförmigen Zahlen, so wie mit den beiden ersten Grundrechnungen in mehrförmigen Zahlen bekannt und darin geübt sein. Der Cursus der Sexta ist einjährig.

II. Der Quintaner soll 1. im Lateinischen Sicherheit in Anwendung der regelmäßigen und unregelmäßigen Nominal- und Verbalformen erlangt haben, das Wichtigste und Einfachste aus der Casuslehre, die Hauptregeln über den Gebrauch des Infinitivs, des Accus. c. Inf., der Participia, des Gerundiums und Supinums wissen und anwenden können; dazu soll er sich die Fertigkeit erworben haben, zusammenhängende leichte Erzählungen aus dem Lateinischen ins Deutsche und umgekehrt zu übersetzen. 2. Im Französischen soll er mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel, auch mit dem Theilungsartikel, mit der Declination der Substantive und Adjective, der Comparation der Lehtern, mit den Zahlwörtern und der Conjugation der Hülfszeitwörter vertraut sein und die vorgekommenen französischen und deutschen Uebungsstücke übersetzen können. 3. Im Deutschen soll er ein seiner Bildungsstufe angemessenes Stück geläufig lesen und die Gründe für seine Betonung angeben können; die Hauptregeln der Orthographie soll er nicht nur kennen, sondern sie auch in seinen Aufsätzen anwenden; endlich wird Kenntniß des einfachen, erweiterten, zusammengezogenen und zusammengesetzten Sages nebst genauer Bekanntschaft mit den Präpositionen und Conjunctionen von ihm erwartet. 4. In der Religion soll er die Hauptbegebenheiten der biblischen Geschichte N. T. nach dem Lehrbuche erzählen und die eingeübten Sprüche und Niederverse, in ihren Beziehungen zu den Geschichten, hersagen können. 5. In der Geschichte soll er mit den wichtigsten Ereignissen aus dem Leben der großen Männer des Alterthums, besonders der Griechen und Römer, bekannt sein und für die Hauptbegebenheiten auch die Zahlen anzugeben wissen. 6. In der Geographie wird eine genauere Bekanntschaft mit den allgemeinen geographischen Begriffen, den fünf Welttheilen und den Hauptmeeren verlangt. 7. Im Rechnen soll er die Grundrechnungen mit mehrsortigen Zahlen beendigt haben und in der Rechnung mit Brüchen so weit fortgeschritten sein, daß er die Bruchrechnungsexempel nicht nur mit Sicherheit und Leichtigkeit, sondern auch mit Angabe der Gründe für sein Verfahren lösen kann. Der Cursus der Quinta ist einjährig.

III. Der Quartaner soll 1. im Lateinischen hinlängliche Sicherheit und Raschheit in der Anwendung der Formen besitzen und aus der Syntax die Regeln der Casuslehre, die wichtigern aus der Moduslehre, besonders die über den Gebrauch des Coniunctivs nach den Conjunctionen ut, ne, quo, quin, quominus, die über den Gebrauch des Acc. c. Inf., der Abl. absol., des Gerundiums und Supinums mit dem Gedächtniß aufgefaßt haben und anzuwenden wissen, die von ihm gelesenen lateinischen Abschnitte endlich mit Fertigkeit ins Deutsche übertragen können. 2. Im Französischen soll er mit der Declination des Artikels, des Hauptworts, des Adiectivs, mit den Zeitwörtern avoir und être, der regelmäßigen Conjugation und den gebräuchlichsten der unregelmäßigen Zeitwörter vertraut sein und die gelesenen Abschnitte vertiren und retrovertiren können. 3. Im Deutschen soll er sich eine ausreichende Kenntniß vom einfachen Sage

in seinen wesentlichen Bestandtheilen, wie auch vom zusammengezogenen und zusammengefügten erworben haben, ein passendes Lesestück ohne Anstoß vorlesen können und im Abfassen von Aufsätzen so weit geübt sein, daß er nach gegebenen Mustern dem Standpuncte der Classe angemessene Aufgaben, als Beschreibungen, Erzählungen, Briefe, in verständlicher, zusammenhängender Weise ohne grobe Verstöße gegen Grammatik und Orthographie zu liefern vermag. 4. In der Religion soll er mit den wichtigsten Lehren der Glaubens- und Pflichtenlehre und den nöthigsten Belegstellen aus der Bibel bekannt sein. 5. In der Geschichte soll er die Hauptfacta von den ihm vorgeführten Biographien aus der mittlern und neuern Geschichte kennen und zu den Hauptbegebenheiten auch die Zahlen anzugeben wissen. 6. In der Geographie wird neben der allgemeinen Uebersicht genauere Kenntniß der Geographie von Deutschland und seinen Staaten verlangt. 7. In der Geometrie soll er die Definitionen der in der Planimetrie vorkommenden Begriffe kennen und die Hauptsätze über Linien und Winkel, von den Winkeln und Seiten geschlossener Figuren, wie über den Flächenraum derselben beweisen können. 8. Im Rechnen soll er Gewandtheit in der Berechnung solcher Aufgaben, welche durch Proportionen oder den Kettenatz gelöst werden können, wie auch im Rechnen mit Zeiträumen besitzen. Der Cursus der Quarta ist einjährig.

IV. Der Tertianer soll 1. das Griechische nach dem Accent nicht nur fertig lesen, sondern auch deutlich schreiben, die gewöhnliche Formenlehre ganz, von den unregelmäßigen Verbalformen die wichtigsten, auch von dem episch-ionischen Dialekte das hauptsächlichste inne haben, die von ihm früher übersehten Uebungsstücke endlich mit Sicherheit übertragen, auch einige Abschnitte aus der Odyssee lesen und verstehen können. 2. Im Lateinischen soll er die Formenlehre ganz, so wie auch alle Regeln der Syntax mit einem oder andern Beispiele zu denselben ins Gedächtniß gefaßt haben, aus dem gelesenen lateinischen Prosaiker und Dichter die vorgekommenen Stücke mit Präcision übersetzen und einen seiner Bildungsstufe angemessenen Abschnitt ohne grobe Fehler gegen die Grammatik ins Lateinische übertragen können. 3. Im Französischen wird vollständige Kenntniß der Formenlehre, insonderheit der unregelmäßigen Zeitwörter, Bekanntschaft mit den Hauptregeln der Syntax und Fertigkeit im Uebersetzen der gelesenen Stücke verlangt. 4. Im Deutschen soll der Aspirant mit Ausdruck lesen, vorher Gelesenes oder Vorgelesenes frei wieder erzählen und ein dem Standpuncte seiner allgemeinen Bildung entsprechendes Thema ohne orthographische und grammatische Fehler mit gehöriger Disposition des Stoffs bearbeiten können. 5. In der Religion soll er sich eine genauere Bekanntschaft mit den behandelten Theilen der Heiligen Schrift erworben haben. 6. In der Naturgeschichte soll er mit der Classification der Naturproducte, wie mit ihrer Anwendung zu den Bedürfnissen des Lebens bekannt sein. 7. In der Geschichte wird eine sichere Kenntniß der alten Geschichte mit genauer Angabe der Jahreszahlen, sowie eine übersichtliche Kenntniß des

Schauplatzes der alten Geschichte, besonders von Griechenland und Italien verlangt. 8. In der Geographie soll er eine Uebersicht der mathematischen und physikalischen Geographie, eine specielle Kenntniß der europäischen Staaten und sichere Kenntniß der topischen Verhältnisse Deutschlands besitzen. 9. In der Mathematik soll er mit der Lehre von den entgegengesetzten Größen, den Einschließungszeichen, der Buchstabenrechnung, der Ausziehung der Wurzeln und den Verhältnissen, endlich mit der Planimetrie hinreichend bekannt sein. 10. Im praktischen Rechnen soll er die ihm vorgelegten Exempel aus der Decimalbruchrechnung, aus dem Rechnen mit Ursachen, Zeiten und Wirkungen, aus der Berechnung der Zinsen, des Rabatts und verwandter Gegenstände, aus der Gesellschafts- und Vermischungsrechnung, sowie einfache geometrische Rechnungen lösen können. Der Cursus der Tertia ist zweijährig.

V. Der Schüler der zweiten Realclasse soll 1. im Lateinischen seine frühern Kenntnisse in der Formenlehre befestigt, seine Kenntniß der Casus- und Modusregeln erweitert haben und die gelesenen lateinischen Abschnitte mit Geläufigkeit übersetzen können. 2. Im Französischen soll er das den Tertianern gesetzte Ziel gleichfalls erreicht haben. 3. Im Englischen soll er die durchgenommenen Lesestücke richtig lesen und fertig übersetzen können, außerdem aber die Formenlehre inne haben. 4. Im Deutschen soll er den an die Tertianer gestellten Anforderungen ebenfalls genügen. 5. In der Religion und 6. in der Naturgeschichte sind die für Tertia bestimmten Anforderungen auch für ihn maßgebend. 7. In der Physik wird von ihm Bekanntschaft mit den allgemeinen Phänomenen der unorganischen Natur, den Gesetzen, nach welchen dieselben erfolgen, und deren Anwendung zur Construction von Maschinen verlangt. 8. In der Geschichte gilt das für die Tertianer bestimmte Ziel auch für ihn. 9. In der Geographie soll er diejenigen Abschnitte der Wissenschaft, welche während seines Aufenthalts in der Classe behandelt worden sind, wohl inne haben. 10. In der Mathematik und 11. im praktischen Rechnen gelten die für Tertia festgesetzten Bestimmungen auch für die zweite Classe der Realschule. Außerdem wird von dem Realschüler verlangt, daß er im Schönschreiben und im Zeichnen gute Fortschritte gemacht habe. Der Cursus der zweiten Realclasse ist einjährig.

VI. Der Secundaner soll 1. im Griechischen die gewöhnliche Formenlehre des attischen und homerischen Dialects, mit Einschluß der unregelmäßigen Verbalformen, aus der Syntax aber die Rections- und Zusammenstimmungslehre, sowie die Lehre über den Gebrauch der Tempora und Modi inne haben. Ferner muß derselbe die während seines Aufenthalts in der Classe aus den Prosaikern und Dichtern gelesenen Stücke mit Fertigkeit in das Deutsche übertragen können. 2. Im Lateinischen wird Vertrautheit mit dem ganzen Sprachgebäude, in der Grammatik Festigkeit in der Formenlehre und Sicherheit in Anwendung sämtlicher Regeln der Syntax, sowie Gewandtheit im Uebersetzen und Erklären der

gelesenen Prosaisker und Dichter verlangt. 3. Im Französischen soll der Secundaner das früher aus der Grammatik Gelernte so befestigt, ergänzt und erweitert haben, daß seine Kenntniß des etymologischen Theils der Grammatik und seine Bekanntschaft mit den Hauptregeln der Syntax sich bei seinen Uebersetzungen in das Französische herausstellt; dazu soll er das Französische fertig lesen und die vorgekommenen Lesestücke geläufig übersetzen können. 4. Im Englischen soll er mit der Formenlehre bekannt sein und die durchgenommenen Abschnitte richtig lesen und übersetzen können. 5. Im Deutschen soll er vom Wesen der Beschreibung, Schilderung, Erzählung, Betrachtung und Abhandlung nach Auffindung des Stoffes, Anordnung und Darstellung ein deutliches Verständniß haben und darnach Aufsätze dieser Art mit logischer und grammatischer Richtigkeit und Klarheit anzufertigen im Stande sein; ferner soll er mit den im eingeführten Lesebuche enthaltenen prosaischen Aufsätzen und Gedichten und dadurch und dabei mit deren Verfassern, sowie auch mit dem Wesen der deutschen Veröbaltung und den wichtigsten Vers- und Strophenarten bekannt sein; endlich soll er über einen im Bereiche seines Wissens liegenden Gegenstand nach häuslicher Vorbereitung mit Benutzung einer Schriftlichen, ihm vorliegenden Disposition einen freien Vortrag halten können. 6. In der Religion soll er mit denjenigen Abschnitten der Religionswissenschaft, die während seines Aufenthalts in der Classe zum Vortrag gekommen sind, überall vertraut sein. 7. In der Geschichte soll er diejenigen Theile derselben, welche während seines Aufenthalts in der Classe vorgetragen sind, nach ihren Hauptbegebenheiten mit genauer Bezeichnung des Topographischen und Sicherheit im Chronologischen inne haben. 8. In der Mathematik soll er mit der Lehre von den Potenzen, dem dekadischen Zahlensysteme, den Progressionen, Logarithmen, mit der Lehre von den zusammengesetzten Interessen, sowie mit den Gleichungen des ersten Grades, ferner mit der Stereometrie und endlich mit den Anfangsgründen der Trigonometrie bekannt sein. Der Cursus der Secunda ist zweijährig.

Das Ziel der Prima, deren Cursus zwei Jahre dauert, ist in der gleichfalls von kaiserlicher Scholarchatscommission revidirten Verordnung über die Maturitätsprüfung vor dem Abgange zur Universität bezeichnet:

§ 1. Jeder Schüler, der sich einem Berufe widmen will, für welchen ein drei- bis vierjähriges Universitätsstudium erforderlich ist, muß sich vor seinem Abgange zur Universität einer Maturitätsprüfung unterwerfen. Der Zweck derselben ist, auszumitteln, ob der Abiturient einen solchen Grad der Schulbildung erreicht habe, daß er sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines besondern wissenschaftlichen Faches widmen könne.

§ 2. Die Prüfung findet innerhalb der beiden letzten Monate jedes Semesters statt, und wird von dem Director, mit Zugiehung derjenigen Lehrer, welche den Unterricht in Prima besorgen, veranstaltet.

§ 3. Die Abiturienten haben dem Director 6 Monate vor dem beabsichtigten Abgange zu der Universität ein schriftliches Gesuch um Zulassung zu der Prüfung einzureichen und einen Aufsatz über ihren bisherigen Bildungsengang, sowie über ihre fernern wissenschaftlichen Bestrebungen beizufügen. Diese Meldung ist nicht eher zulässig, als bis die Abiturienten anderthalb Jahre an dem Unterrichte in Prima Theil genommen haben, indem ein zweijähriger Besuch dieser Classe als Minimum anzusehen ist. Sollten sich Schüler melden, bei welchen dessenungeachtet der Director im Einverständnisse mit den betreffenden Lehrern noch nicht die erforderliche Reife hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen und sittlichen Bildung voraussetzen darf, so hat er sie, mit Vorhaltung der Nachtheile eines zu frühen Hineilens zur Universität, ernstlich von der Ausführung ihres Vorsatzes abzumahnern, auch ihren Eltern oder Vormündern die nöthigen Vorstellungen zu machen. Indes soll demjenigen, welcher schon 4 Semester hindurch Mitglied der Prima gewesen ist, die Zulassung zur Prüfung nicht verweigert werden.

§ 4. Der Director hat von der geschehenen Meldung der Abiturienten der Scholarchatscommission und den betreffenden Lehrern, unter Mittheilung der im vorigen Paragraph gedachten Scripta, Anzeige zu machen, um das Nöthige für die Prüfung einzuleiten.

§ 5. Die Abiturienten werden geprüft in der deutschen, lateinischen, griechischen, französischen und englischen Sprache (angehende Theologen oder Philosophen auch in der hebräischen), außerdem in der Religionskenntniß, in der Weltgeschichte verbunden mit Geographie, in der Geschichte der deutschen Litteratur und in der Mathematik.

§ 6. Der Maßstab für die Prüfung soll derselbe sein, welcher dem Unterrichte in der ersten Classe und dem Urtheile der Lehrer über die wissenschaftlichen Anforderungen an die Schüler derselben zum Grunde liegt. Das Maß von Kenntnissen aber, welche sich ein Abiturient, der auf das Zeugniß der Reife Anspruch macht, angeeignet haben muß, ist folgendermaßen festgesetzt: a. Im Deutschen soll er fähig sein, über ein ihm gegebenes Thema einen logisch geordneten Aufsatz in einer fehlerfreien, deutlichen und angemessenen Schreibart abzufassen. Auch wird eine genauere Bekanntschaft mit der Geschichte der vaterländischen Litteratur erfordert. b. Im Lateinischen soll er mit der Grammatik überall vertraut sein, die während seines Besuchs der Prima gelesenen Prosaisker und Dichter, von letztern namentlich den Horaz, in das Deutsche übersetzen, grammatisch und antiquarisch interpretiren und schriftliche lateinische Arbeiten ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe Germanismen abfassen können. c. Im Griechischen soll er mit dem Allgemeingültigen in der Grammatik bekannt sein, die von ihm in Prima gelesenen Prosaisker und Dichter, von diesen insbesondere den Homer in das Deutsche übertragen und in Bezug auf Grammatik, Geschichte und Rhetologie erklären, auch einen angemessenen lateinischen oder deutschen Abschnitt in

das Griechische übersetzen können. d. Im Französischen und e. im Englischen sollen seine grammatischen Kenntnisse fest und sicher, seine Uebersetzungen in das fremde Idiom im Ganzen fehlerfrei sein; dazu soll er eine ihm vorgelegte, in Rücksicht auf Inhalt und Sprache nicht zu schwierige Stelle aus einem classischen Dichter oder Prosaiker richtig lesen, angemessen übersetzen und bei der Erklärung derselben darthun können, daß er sich auch einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauche beider Sprachen erworben habe. f. In der Religion wird von ihm eine deutliche und begründete Kenntniß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, Bekanntheit mit den Urkunden der christlichen Religion und mit der Religionsgeschichte erwartet g. In der Mathematik soll er mit den verschiedenen in den Kreis des Schulunterrichts fallenden Theilen der Mathematik vertraut sein. Es genügt jedoch die Kenntniß einzelner Sätze an und für sich nicht, vielmehr wird verlangt, daß er dieselben auch beweisen könne und sich eine klare Einsicht des Zusammenhangs sämtlicher Sätze der Wissenschaft, so weit dieselbe gelehrt ist, erworben habe. h. In der Geschichte und Geographie wird eine Uebersicht des ganzen Feldes der Geschichte, genauere Kenntniß der griechischen und römischen, so wie der deutschen Geschichte, die Elemente der mathematischen und physischen Geographie und Kenntniß des gegenwärtigen politischen Zustandes der Hauptvölker Europas insbesondere gefordert. i. Diejenigen endlich, welche sich dem Studium der Theologie oder Philologie widmen wollen, müssen das Hebräische geläufig lesen können, mit der Elementar- und Formenlehre vertraut und im Stande sein, eine leichte Stelle aus einem historischen Buche des Alten Testaments oder einen Psalm zu übersetzen.

§ 7. Die Prüfung geschieht theils schriftlich, theils mündlich. Die schriftlichen Aufgaben dürfen nicht schon früher in der Schule bearbeitet sein, eben so wenig jedoch über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen, oder das Maß derjenigen Kenntnisse übersteigen, welche durch den vorgängigen Gymnasialunterricht vorausgesetzt werden können.

§ 8. Die schriftlichen Arbeiten, zu welchen die prüfenden Lehrer mehrere der Scholarchatecommission durch den Director zur Auswahl vorzulegende Aufgaben vorschlagen, bestehen: a. in einem deutschen und b. in einem lateinischen Aufsätze; c. in einem deutschen, d. lateinischen und e. einem französischen Extemporale; f. in der Uebersetzung eines Stückes aus einem im Bereiche der ersten Classe liegenden und in der Schule nicht gelesenen griechischen Dichter oder Prosaiker ins Deutsche; und g. in der Lösung einer planimetrischen, einer algebraischen, einer stereometrischen und einer trigonometrischen Aufgabe. Die beiden größern Aufsätze sub a. und b. sind als letzte Schularbeiten ohne Beeinträchtigung des Schulbesuchs, sämtliche übrigen aber unter Clausur und Aufsicht der betreffenden Lehrer, so viel es sein kann, außer den Schulstunden, in einer angemessenen Zeit von zwei bis vier Stunden, je an verschiedenen Tagen gegen Ende des Sem-

flers anzufertigen. Die Arbeiten werden, von dem Urtheile der betreffenden Lehrer begleitet, an den Director abgegeben und von diesem der Scholarchatscommission zugesandt.

§ 9. Zur mündlichen Prüfung wird ein ganzer Vormittag, wenigstens acht Tage vor dem allgemeinen Examen, bestimmt. Sie geschieht in Gegenwart der Commission und sämmtlicher Lehrer. Sofern letztere den Unterricht in den betreffenden Gegenständen in Prima erteilt haben, liegt ihnen die Prüfung ob. Diese besteht in folgenden Gegenständen: 1. im Lateinischen, Uebersetzung und Erklärung passender Stellen aus einem Dichter oder einem Prosaisker; 2. im Griechischen, 3. im Französischen, 4. im Englischen ebenso, 5. in der Religionskenntniß, 6. in der Mathematik, 7. in der Weltgeschichte, 8. in der Geschichte der deutschen Literatur, 9. im Hebräischen für die künftigen Theologen und Philologen.

§ 10. Wenn dann auch das allgemeine Schulexamen beendigt ist, so wird mit Rücksicht auf die vorliegenden schriftlichen Arbeiten, auf den Erfolg sämmtlicher Prüfungen und auf die durch längere Beobachtung begründete Kenntniß der Lehrer von dem ganzen wissenschaftlichen und sittlichen Standpunkte der Geprüften, über das ihnen zu erteilende Zeugniß berathen, und werden die Grade der wissenschaftlichen Reife, welche sich durch die Prädicate „vorzüglich, gut, zureichend und nothdürftig vorbereitet“ abstufen, bestimmt. Die Commission hat dabei die letzte, entscheidende Stimme. Denen, welche für reif erklärt sind, wird durch den Director angekündigt, daß sie die Schule mit dem Schlusse des Semesters verlassen und zur Universität abgehen können. Der Director fertigt demnächst für sie das Zeugniß der Reife, in deutscher Sprache, zuerst im Concepte aus, legt es den Lehrern, welche die Prüfung vollzogen haben, zur Unterzeichnung und dann der Commission zur Beförderung einer Reinschrift davon vor, welche von ihm unterschrieben und mit dem Gymnasialsigel versehen und auch von der Commission durch Unterschrift und durch das Scholarchatsiegel beglaubigt wird. Die Abgehenden werden am Schlusse des allgemeinen Examins von dem Director entlassen, die Zeugnisse denselben jedoch erst kurz vor ihrer Abreise zur Universität durch den Director eingehändigt. Den nicht reif Erfundenen wird der Rath erteilt, die Schule noch eine Zeit lang zu besuchen, falls Hoffnung da ist, daß sie das Fehlende dadurch werden einbringen können. Bleiben solche für nicht reif Erklärte bei ihrer Absicht, die Universität zu beziehen, so ist ihnen auf ihr Verlangen ein Zeugniß über das Ergebnis ihrer Prüfung anzufertigen.

N o t i z.

Die mannigfaltigen Vortheile, welche es haben würde, wenn der Verlagsort der Pädagogischen Revue dem Unterzeichneten näher läge, und welche den Lesern wie den Mitarbeitern in gleicher Weise zu Statuten kommen würden, haben mich veranlaßt, daran zu denken, den Verlag des Blattes zu ändern, so ungern ich das zwischen mir und dem jetzigen Herrn Verleger bestehende Verhältniß aufgelöst sehe. Der Wechsel wird nun mit dem nächsten Jahre eintreten.

Die **Pädagogische Revue** erscheint vom Jahre 1857 an im Verlag der **Mengerschen Buchhandlung in Berlin**.

Der Plan des Blattes erleidet keine Veränderung, der Umfang wird um einige Bogen vermehrt. Das Januarheft wird spätestens am 15. December ausgegeben werden.

Ich bitte die Bestellungen auf die Pädagogische Revue ausdrücklich und bald erneuern zu wollen, und lade die Freunde derselben ein, das Blatt, jetzt das einzige in Deutschland, welches das gesammte Schul- und Erziehungs Wesen umfaßt, in seinem Streben ferner zu unterstützen und zu fördern. Das Weitere behalte ich mir vor.

Stettin, den 10. October 1856.

W. Langbein.



I. Pädagogische Zeitung.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Kiel (Aus den »Schriften der Universität Kiel 1855«.) Das philologische Seminar.

Das philologische Seminar der Universität Kiel gehört zu den älteren Instituten dieser Art in Deutschland. Der Grund zu demselben wurde bereits im Jahre 1777 dadurch gelegt, daß ein königliches Rescript ein Stipendium von 200 Thlr. dam. Courants »für vier eingeborene studiosos «aussetzte, »die auf der Universität Kiel sich den Schulwissenschaften widmen«. Durch die besondere Huld des damaligen Erbprinzen Friedrich wurde diese Summe noch eine Reihe von Jahren hindurch um 100 Thlr. dam. Courants erhöht mit der Bestimmung, diese zu Prämien an besonders tüchtige Studierende zu verwenden. Anfangs mußte für jede einzelne Verleihung ein besonderer Antrag an Se. Majestät den König durch den Prokanzler der Universität gerichtet werden. Das Verfahren war aber mit vielem Zeitaufwand verbunden, und daher kann man es als einen Fortschritt betrachten, daß eine Verordnung vom 20. März 1789 wesentliche Erleichterungen einführte. Durch diese ward es nämlich dem damaligen Kirchenrath und Professor Geyser überlassen, die angeführte Summe selbst an vier eingeborne studiosos in zwei jährlichen Terminen zu vertheilen und zwar unter gewissen näher bezeichneten Bedingungen, von denen hier die in § 2 enthaltenen hervorgehoben werden mögen:

»In solcher Zeit« — nämlich in den drei bis vier Jahren des Stipendiengenußes — »müssen sie« — die studiosi, welche Stipendien erhalten — »nicht nur diejenigen Collegia hören, welche über die lateinischen und griechischen Autoren, ingleichen über die hebräische Sprache, über die theologiam dogmaticam et moralem, über die Philosophie, die historiam universalem und patriam und über einige Bücher der heiligen Schrift beides des alten und neuen Testaments gelesen werden, sondern auch mit besonderem Fleiße gedachten Wissenschaften, welche Wir gerade mit dem größten Eifer betrieben wissen wollen, obliegen.« — Deshalb wird in § 3 die ganze Studentenzeit für diese studiosi in zwei Abschnitte eingetheilt, deren erster mit philologischen und historischen, der zweite mit philosophischen und theologischen Studien ausgefüllt werden soll. »Auch wollen Wir« — heißt es darüber — »zu den philologicis die Vorlesungen über die schönen Wissenschaften mitgerechnet wissen.« Der Fleiß der Studierenden wurde durch ein doppeltes Examen vor den professoribus linguarum und historiae nach vollendeter erster Hälfte der Studienzeit, das zweite vor den professoribus theologiae

et philosophiæ »nach völlig geendigtem Cursus« abgelegt und von diesen darüber an die »Deutsche Kanzlei« in Kopenhagen berichtet.

In dieser Weise bestand die »Stipendienanstalt« bis zum Tode des Kirchenraths Geyser im Jahre 1808. Prof. Heinrich, welcher schon seit 1804 an der hiesigen Universität die damals in schönstem Ausblühen begriffene Philologie vertrat, scheint die wesentlichste Anregung zu einer erheblichen Umgestaltung gegeben zu haben. Er war der Verfasser eines von der deutschen Kanzlei im Jahre 1809 eingeforderten Consistorialgutachtens, worin das akademische Consistorium namentlich in drei Beziehungen eine Umgestaltung des Instituts beantragte. Erstens nämlich trug es darauf an, die Verleihung der Stipendien, die bis dahin einem einzelnen Professor überlassen war, künftig unter die Oberaufsicht des akademischen Consistoriums zu stellen; zweitens wurden bestimmtere Vorschläge über die künftige Unterweisung der Stipendiaten erstattet; drittens sollte der Anstalt künftig der besondere Charakter eines philologischen Instituts gegeben werden. Alle diese Vorschläge wurden im Wesentlichen genehmigt, und so ging daraus das »Regulativ für die künftige Verwendung des königl. philologischen Stipendiums auf der Universität Kiel vom 10. April 1810« hervor, welches noch immer die gültige Norm für die Verwaltung der damals noch »philologischen Instituta«, aber schon in einer Verordnung vom Jahre 1820 »philologisches Seminar« genannten Anstalt ist.

Die Grundzüge der auf diese Weise fest gesetzten Einrichtung bestehen etwa in Folgendem:

1. Es bestehen vier Stipendienplätze; jedes Stipendium kann das erste Mal nur auf zwei Jahre bewilligt werden.

2. Die Bewerber haben sich beim Consistorium unter Beifügung einer lateinischen Probeschrift zu melden. Ueber diese und über das sich daran anschließende Examen berichtet eine dazu ernannte Commission dem Consistorium. Diese erste Prüfung erstreckt sich auf die alten Sprachen und die Geschichte.

3. Begehrt ein Stipendiat nach Ablauf zweier Jahre die Erneuerung des Stipendiums, so hat er sich einer zweiten Prüfung zu unterwerfen, wobei in den alten Sprachen und in der Geschichte höhere Forderungen an ihn gestellt werden. Als neuer Gegenstand tritt die Mathematik hinzu.

Veständige Mitglieder der ersten Prüfungscommission sind ein ordentlicher Professor der Philologie und der Geschichte, der zweiten außerdem der ordentliche Professor der Mathematik*.

4. Wenn die Stipendiaten ihre Studien auf der Universität beendigt haben, wird mit ihnen eine allgemeine Schlußprüfung vorgenommen. Diese erstreckt sich »nicht nur auf die Kenntnisse der Philologie, Philosophie, der philosophischen und bürgerlichen Geschichte und Mathematik, sondern auch auf die Anfangsgründe der hebräischen Sprache und Dogmatik«. Uebrigens müssen die Examinirten auch eine schriftliche Ausarbeitung »in der deutschen Sprache über eine gegebene Materie liefern«. An diesem Examen nehmen außer den Mitgliedern der zweiten Prüfungscommission noch Theil ein Professor der Theologie und ein oder zwei Professoren der Philosophie, welche jedesmal vom Consistorium dazu deputirt werden.

Wenn auch die Einrichtung des dritten Examens schon bezweigen, weil dieß nicht vollständig den Charakter eines für jeden angehenden Lehrer der gelehrten Schulen hin-

* Bei der längeren Vacanz der ordentlichen Professur der Geschichte und Mathematik ist darüber gegenwärtig provisorisch anders verfügt.

denden Amtsebamens trägt, den jetzigen Bedürfnissen nicht genügen kann, so muß doch eingeräumt werden, daß durch die geschilderte Einrichtung auf eine sehr sinnreiche und meines Wissens ganz originelle Weise ein wohl geordneter Stufengang für die Studierenden der Philologie eingerichtet und zugleich dafür gesorgt ist, daß dabei die beiden übrigen wichtigsten Schulwissenschaften ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden. Durch die beiden ersten Examen haben die Studirenden Gelegenheit, wiederholt über ihr Wissen und ihre Befähigung Rechenschaft abzulegen, ohne daß diese Einrichtung jemals einen peinlichen, die Freiheit des Studiums beengenden oder zu geistlosem Gedächtniß- und Formelwesen verführenden Charakter angenommen hätte. Davor blieben sie schon dadurch bewahrt, daß der Director des Seminars, welcher in ununterbrochenem lebendigen Verkehr mit den Studirenden steht, die Prüfungen in der Philologie vornimmt, ohne an irgend welche bestimmtere gesetzliche Vorschriften gebunden zu sein, und daß von allen Wissenschaften die Philologie am wenigsten in eine bloße Gedächtnißübung ausarten kann, weil sie in der lebendigen Aneignung zweier reicher Sprachen und der in ihnen verfaßten Schriftwerke wurzelt. Diese Prüfungen werden daher mehr zur Ergänzung als zur ersten Feststellung eines Urtheils über die Leistungen der Studirenden dienen und einen erwünschten Anlaß bieten, diese auf etwaige Lücken in ihren Kenntnissen hinzuweisen und zu rüstigem Fortarbeiten zu ermuntern.

Außerdem verdient noch der § 18 des erwähnten Regulativs eine besondere Hervorhebung. In ihm wird nämlich dem Director des Seminars die Führung eines fortgesetzten öffentlichen Protokolls zur Pflicht gemacht. Durch dieß seit 1818 sorgfältig fortgeführte Protokoll wird der Anstalt eine gewisse Tradition gesichert, wie sie gewiß für alle Einrichtungen dieser Art sehr wünschenswerth ist. Es sei mir gestattet, daraus wie aus den übrigen Acten der Anstalt noch folgende Züge hier zu verzeichnen.

Die ersten Zeiten des neuen Instituts waren nicht glücklich. Obgleich Professor Heinrich wesentlich dazu beigetragen hatte, demselben seinen jetzigen Charakter zu geben, widmete er ihm doch nur drei Jahre lang seine Kräfte. Von 1813—1818, in welchem Jahre er Kiel verließ, zog er sich gänzlich von der Leitung der Seminars zurück. Ein Gewirr der unglücklichsten Zerwürfnisse zwischen ihm und dem für Aufrechterhaltung der Anstalt bemühten Consistorium konnte auch dadurch nicht ausgeglichen werden, daß dem Professor Heinrich in Verbindung mit einer Erhalterhöhung die Leitung des Seminars von der Regierung zur Pflicht gemacht wurde. Unter diesen Umständen muß man es als ein Glück für die Anstalt betrachten, daß Professor Heinrich im Jahre 1818 Kiel verließ, so sehr man den Abgang eines so befähigten Philologen sonst hätte beklagen müssen. Denn erst Professor Zwesten, welchem im Wintersemester 1818/19 die provisorische Leitung übertragen ward, erwarb sich das Verdienst, den Gedanken des Instituts zuerst dauernd zu verwirklichen. Im Jahre 1820 ward eine Erweiterung der Anstalt dadurch angebahnt, daß nach einer königl. Resolution vom 8. Juli außer den vier Stipendiaten auch außerordentliche Mitglieder durch das Consistorium aufgenommen werden durften, welche durch bewiesenen Fleiß und Eifer das Recht erwerben, »unter übrigens gleichen Umständen und Ansprüchen im Fall der Vacanz eines Stipendii in der Ertheilung desselben andern vorgezogen zu werden«. Obgleich diese Anordnung auf eine größere Theilnahme am Seminar deutet, war doch die Zahl der Mitglieder unter Zwestens erster provisorischer Leitung (1818—1820), unter der Direction Wachsmuths (1820—25) und unter der zweiten provisorischen Leitung Zwestens (1825—27) nie höher als 6. Eine neue Periode begann für das Seminar durch die Berufung des Professors Nitzsch, welcher fast 25 Jahre lang von 1827—1851 das Seminar leitete und zu einer gedeihlichen Pflanzschule für die Ge-

Lehrerschulen des Landes machte. Jetzt bildete sich sehr bald die Sitte aus, daß außer den ordentlichen und den ausdrücklich ernannten außerordentlichen Mitgliedern die Theilnahme an den Seminarübungen auch andern Studirenden gestattet ward, welche Lust und Vorkenntnisse dazu an den Tag legten. Für diese gewissermaßen dritte Classe kam der Name »frei verbundenen« Mitglieder auf. Erst durch diese Sitte ward der Anstalt wirkliches Leben und ein nie ausgehender Nachwuchs gesichert, aus deren Mitte die tüchtigsten als Bewerber um die Stipendien hervortraten. So sind denn schon für 1828 10, 1831 15, 1834 17 Mitglieder im Protokoll verzeichnet, von denen nicht selten 5, ja bisweilen 7 um Stipendien sich bewarben. Die Durchschnittszahl blieb von da an bis auf den heutigen Tag 12, im Verhältniß zur Gesamtzahl der hiesigen Studirenden keine geringe.

Die Uebungen des Seminars, welche unter Nippsch's Leitung 4 Stunden wöchentlich auszufüllen pflegten, wurden im Jahre 1846 dadurch vermehrt, daß laut einem Curatatschreiben vom 23. Juni 1846 »in Folge einer Verfügung der königl. Schleswig-Holstein-Lauenburgischen Kanzlei bei dem philologischen Seminar eine fernere Interpretationsübung angeordnet und deren Leitung dem Herrn Professor Forchhammer übertragen ward.« Als Professor Nippsch im Jahre 1851 aus seinem Amte entlassen ward, übernahm Professor Forchhammer provisorisch die alleinige Leitung sämtlicher Uebungen, so wie der ganzen Leitung der Anstalt, bis wir mit meiner Berufung zum hiesigen Professor der classischen Philologie zugleich die Direction des philologischen Seminars übertragen ward. Seit Michaelis 1854 bemühe ich mich, diese zu führen, während Herr Professor Forchhammer fortfährt, in zwei wöchentlichen Stunden die Zwecke der Anstalt durch Interpretationsübungen zu fördern.

Wenn diese kurzen Notizen hinreichen werden, über die äußere Geschichte des Seminars einen Ueberblick zu gewähren, so würde es eine zugleich schwierigere und lohnendere Aufgabe sein, auf die innere Geschichte desselben, auf die in ihm geltend gemachten philologischen Bestrebungen und den Sinn, in dem sie geleitet wurden, einzugehen. Das aber muß einer späteren Zeit und einer anderen Feder überlassen bleiben, und läßt sich nicht aus Protokollen und Acten zusammenstellen. Ich schließe daher mit einigen Bemerkungen über die Art der im hiesigen Seminar betriebenen Uebungen. Diese können in zwei Classen eingetheilt werden, Interpretationen und Disputationen. Die Interpretationen erstreckten sich auf einen sehr großen Kreis verschiedenartiger griechischer und lateinischer Autoren, unter denen Sophokles, Euripides, Thukydides, Plato, Horaz, Tibull, Tacitus am häufigsten wiederkehren, aber auch Aristoteles, Pindar, Aeschylus, Ovid, Strabo, Plautus und Sallustius nicht fehlen. Ausführlichere schriftliche Arbeiten, wie sie anderwärts üblich sind, wurden hier seltener gefordert, und zwar aus dem Grunde, weil die vortreffliche Einrichtung des Schaffischen Stipendiums allen Philologen Aufforderung genug bietet, ihre Zeit und Kräfte dann und wann auf größere Ausarbeitungen zu concentriren. Die Seminararbeiten sind meist von kleinerem Umfang und haben den Hauptzweck, zur Grundlage einer Disputation zu dienen. Außer diesen beiden regelmäßigen Uebungen finden wir unter den früheren Directoren zuweilen noch außerordentliche, z. B. Vorträge des Directors über Methodologie, über einzelne Hauptstücke der philologischen Kritik, über Prosodie und Accent. Eine Zeit lang sind unter Prof. Nippsch's Leitung Uebungen im freien deutschen Vortrag vorgenommen, während die lateinische Sprache im Seminar fast durchgängig die regelmäßige war. Der Versuch, dem Seminar dadurch auch eine praktische Richtung zu geben, daß die Mitglieder sich im Unterrichten an der hiesigen Lehrerschule versuchten, ist ein vereinzelter geblieben.

Da die Universität gegenwärtig ein pädagogisches Seminar besitzt, würden solche Uebungen jetzt eher diesem als dem philologischen Seminar anheimfallen. Die eigentliche Aufgabe des letzteren werden wir vielmehr darin zu suchen haben, daß es eine Pflanzstätte gesunder Methode in der Aneignung der Wissenschaft selbst bilde und für den Wettstreit strebender Kräfte Gelegenheit biete, sich besonders in den Zweigen der Philologie zu üben, welche, wie die Vertrautheit mit den Sprachen, die Kunst der Auslegung und Kritik, nicht durch Lehre, sondern nur durch zweckmäßig geleitete Uebung gewonnen werden können. Da aber eben dieß die Fähigkeiten sind, deren der künftige philologische Lehrer am meisten bedarf und ohne welche alle pädagogische Routine ihren Zweck verfehlt, so ist das philologische Seminar, obwohl es die Praxis des Unterrichts nur gelegentlich und in einzelnen Winkeln berücksichtigen kann, dennoch ein für das Gedeihen der Gelehrtenschulen äußerst wichtiges Institut und auch, so scheint es, hier im Lande als solches immer von allen Einsichtigen betrachtet worden.

In der zweiten Hälfte des vorigen Wintersemesters wurden von mir mit den S. 31 der vorjährigen Chronik verzeichneten 15 Theilnehmern vom 1. Januar bis 9. März 12 Interpretationsübungen und 7 Disputationsübungen über etwa so viele eingeleitete lateinische Arbeiten gehalten.

Im Sommersemester 1855 verblieben sechs ordentliche Mitglieder. Außer diesen 6 nahmen an den Uebungen noch 8 frei verbundene Mitglieder, also im Ganzen 14, Theil. Unter meiner Leitung wurden 17 Interpretations- und 6 Disputationsübungen gehalten. Der Interpretation lag im Sommersemester Sallust's *Conjuratio Catilinae* zum Grunde.

Im Wintersemester 1855/56 verblieben 2 ordentliche Mitglieder. Außer den ordentlichen nahmen die zwei im vorigen Semester ernannten außerordentlichen und 8 frei verbundene Mitglieder, im Ganzen also wieder 14, an den Uebungen Theil. Interpretirt wird der *Oedipus Rex* des Sophokles. Bis zum Schlusse des Jahres 1855 wurden 11 Interpretations- und 3 Disputationsübungen gehalten. Curtius.

Im Anschluß an die vorjährige Interpretation über Aeschylus' Prometheus ward zur bessern Einführung in diesen schwereren Dichter für den Sommer 1855 Aeschylus' *Sieben gegen Theben* gewählt, welche Tragödie wöchentlich in zwei auf einander folgenden Stunden erklärt wurde. Die Einrichtung dieser Uebungen ist der Art, daß jedes Mitglied des Seminars sich an der Debatte zu betheiligen aufgefordert ist, in welcher Beziehung eine ununterbrochen zweistündige Verhandlung für eine lebhaftere Discussion sich vielfältig als zweckmäßig erwies. — Im Winter 1855–56 ist des Horaz *Ars poetica* in gleicher Weise den Interpretationsübungen zum Grunde gelegt. J.

Das pädagogische Seminar.

Mit dem pädagogischen Seminar ist seit dem Bericht über selbiges (s. Päd. Rev. 41, S. 322) die Veränderung vor sich gegangen, daß es zu einem Staatsinstitut erhoben ist.

Der Unterzeichnete erhielt am 10. Mai v. J. von dem königl. Ministerium den Auftrag, Vorschläge für ein Statut und eine Organisation des pädagogischen Seminars einzureichen, welche von der philosophischen Facultät und dem Rector begutachtet wurden und worauf das königl. Ministerium unter dem 15. December folgendes Statut erließ:

Statut für das pädagogische Seminar auf der Universität zu Kiel.

§ 1. Zur Förderung eines wissenschaftlichen Studiums der Pädagogik, so wie zur gründlicheren Vorbereitung und Ausbildung in der Erziehungskunst ist für diejenigen

Studirenden, welche sich demnächst dem Lehrfach widmen wollen, auf der Universität zu Kiel, unter Leitung des Professors der Pädagogik, ein pädagogisches Seminar errichtet.

§ 2. Diejenigen, welche in das pädagogische Seminar aufgenommen zu werden wünschen, haben eine Uebersicht ihres bisherigen Studienganges und ihrer wissenschaftlichen Beschäftigungen bei dem Director des Seminars einzureichen, und dabei nachzuweisen, daß sie die erforderliche philosophische Vorbildung erworben, sich auch bereits im Allgemeinen mit der Pädagogik und deren Geschichte bekannt gemacht haben.

§ 3. Die Uebungen des Seminars finden nach der Bestimmung des Directors, in 2 bis 4 Stunden wöchentlich statt. Nach aufgegebenen oder freigewählten Thematensind schriftliche Arbeiten von den Mitgliedern des Seminars anzufertigen, dieselben rechtzeitig bei dem Director einzureichen, von ihm unter den übrigen Theilnehmern in Circulation zu setzen, demnächst im Seminar vorzutragen und einer Kritik, wie einer gemeinschaftlichen Erörterung zu unterziehen; auch sind pädagogische und didaktische Aufgaben in freien Vorträgen zu behandeln, praktisch-pädagogische Fälle, so wie die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur zu besprechen und praktische Uebungen in der Lehrmethode anzustellen. Der Director hat wegen einer zweckentsprechenden Einrichtung sämmtlicher Uebungen im Seminar das Erforderliche anzuordnen und bei den Vorträgen, Verhandlungen, Disputationen etc. die Leitung zu übernehmen.

§ 4. Nach dem Schlusse des Wintersemesters hat der Director alljährlich über den Stand und die Erfolge des Seminars einen Bericht an das akademische Consistorium zu erstatten, von welchem dieser Bericht mit denjenigen Bemerkungen, zu denen dasselbe sich etwa veranlaßt finden sollte, an das Curatorium der Universität zur weiteren Mittheilung an das Ministerium für die Herzogthümer Holstein und Lauenburg einzusenden ist.

Mit Schluß des Wintersemesters 54/55 verließen 5 Mitglieder das Seminar, indem 2 von ihnen Hauslehrer wurden, 2 in das Ausland gingen und 1 ein anderes Studium erwählte. Es blieben demnach mit dem Beginne des Sommersemesters 1855 noch 6 Mitglieder, neue traten nicht ein. Mit dem Beginn des Wintersemesters 1855/56 traten wieder 2 Mitglieder aus, um sich dem Schulamtsexamen zu unterwerfen, ein neues Mitglied trat dafür ein, so daß die Zahl der Theilnehmer mit dem Beginne dieses Semesters 5 war. Die meisten Thematensind für die Vorträge wurden dem Gebiete der Gymnasialpädagogik entlehnt, einige indeß auch der allgemeinen Pädagogik und der Geschichte der Erziehung, wie über die Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie und Ethik, über den Satz des Sokrates »der Mensch lernt nicht, sondern scheint nur zu lernen«, über Philanthropie u. a. m. Mit der Litteratur der Gymnasialpädagogik wurden die Mitglieder in einem ziemlichen Umfange bekannt und mehr wie früher praktisch in der Lehrmethode geübt. Dagegen war nur selten Zeit vorhanden, (weil die Vorträge meistens eine Stunde und darüber dauerten, ebenfalls die Interpretationen die Mitglieder sehr in Anspruch nahmen) praktische pädagogische Fälle ausführlich zu besprechen und abzuhandeln.

I. H a u l e w.

Zürich. Eidgenössische polytechnische Schule. Verzeichniß der Unterrichtsgegenstände, welche im Schuljahr 1856—1857, beziehungsweise im Wintersemester desselben Jahres an der eidgenössischen polytechnischen Schule gelehrt werden.

I. Bau schule.

1. Jahrescur. Lehre von den Bauconstructionen (Ferd. Stadler). Architectonische Zeichen und Constructionenübungen (Jul. Stadler). Technische Mechanik (Zeuener). *Eléments du calcul différentiel et du calcul intégral* (Beaumont). *Exercices sur le*

calcul diff. et le calcul intégral (Derselbe). Steinschnitt, wozu als Einleitung die Lehre von der Darstellung der Schnitte und Berührungen krummer Flächen (v. Deschwenden). Repetitorium und Uebungen über die Lehre vom Steinschnitt (Derselbe). Figurenzeichnen (Werdmüller). Modelliren in Thon und Gyps (Reiser).

II. Jahreskurs. Civilbaukunde — Fortsetzung der Bauconstructionslehre (Ferd. Stadler). Baukunst des Mittelalters und der Renaissance (Semper). Uebungen im architekt. Zeichnen, im Entwerfen und Ausarbeiten von Projecten (Derselbe). Perspective und Schattenlehre nebst Uebungen (v. Deschwenden). Straßen- und Brückenbau (Pestalozzi). Theoretische Maschinenlehre (Zeuner). Figurenzeichnen (Werdmüller). Modelliren in Thon und Gyps (Reiser).

III. Jahreskurs. Baukunst des Mittelalters und der Renaissance (Semper). Uebungen im Entwerfen und Ausführen von architekt. Projecten (Derselbe). Geschichte der Renaissance (Burkhardt). Figurenzeichnen (Werdmüller). Geologie (Escher von der Linth). Repetitorium über Geologie (Derselbe).

II. Ingenieurschule.

I. Jahreskurs. Topographie (Wild). Planzeichnen (Derselbe). Elemente der Astronomie (Wolff). Lehre von den Bauconstructions (Ferd. Stadler). Zeichnen von Bauconstructions (Jul. Stadler). Technische Mechanik (Zeuner). Maschinenzeichnen (Neuleaux). *Éléments du calcul différentiel et du calcul intégral* (Beaumont). *Exercices sur le calcul diff. et le calcul intégral* (Le même). Steinschnitt, wozu als Einleitung die Lehre von der Darstellung der Schnitte und Berührung krummer Flächen (v. Deschwenden). Repetitorium und Uebungen über die Lehre vom Steinschnitt (Derselbe). Feldmessen (Wild).

II. Jahreskurs. Wasser- und Straßenbau (Culmann). Repetitorium über Wasser- und Straßenbau (Derselbe). Constructionsübungen über Wasser- und Straßenbau (Derselbe). Geodäsie (Wild). Kartenzeichnen (Derselbe). Theoretische Maschinenlehre (Zeuner). Maschinenconstruiren (Neuleaux). Integralrechnung, Fortsetzung (Raabe). Geometrie, Fortsetzung (Derselbe). Uebungen in der Integralrechnung und in der Geometrie (Derselbe). Integralrechnung, Fortsetzung (Sidler). Perspective und Schattenlehre und Uebungen über Perspective und Schattenlehre (v. Deschwenden). Technische Physik (Glausius). Modelliren in Thon und Gyps (Reiser). Technologie der Baumaterialien (Bolley).

III. Jahreskurs. Wasser- und Straßenbau (Culmann). Repetitorium über Wasser- und Straßenbau (Derselbe). Constructionsübungen über Wasser- und Straßenbau (Derselbe). Geodäsie (Wild). Kartenzeichnen (Derselbe). Geologie (Escher von der Linth). Repetitorium über Geologie (Derselbe).

III. Mechanisch-technische Schule.

I. Jahreskurs. Technische Mechanik (Zeuner). Maschinenzeichnen (Neuleaux). *Éléments du calcul différentiel et du calcul intégral* (Beaumont). *Exercices sur le calcul différentiel et intégral* (Le même). Steinschnitt und Uebungen und Repetitorium über die Lehre vom Steinschnitt (v. Deschwenden). Arbeiten in Metall (Niederer). Arbeiten in Holz (Nollenbug).

II. Jahreskurs. Theoretische Maschinenlehre (Zeuner). Maschinenbaukunde (Neuleaux). Maschinenconstruiren (Derselbe). Integralrechnung, Fortsetzung (Raabe). Raumgeometrie, Fortsetzung (Derselbe). Uebungen in der Integralrechnung und Geometrie (Derselbe). Integralrechnung, Fortsetzung der Vorlesungen vom letzten Semester (Sidler). Arbeiten in Metall (Niederer). Technische Physik (Glausius). Mechanische Technologie (Kronauer).

IV. Chemisch-technische Schule.

I. Jahreskurs. Unorganische Chemie (Städeler). Analytische Uebungen im Laboratorium (Derselbe). Zoologie (Frey). Repetitorium über Zoologie (Derselbe). Allgemeine Botanik (Nägeli). Mineralogie (Kerngott). Technisches Zeichnen (Arnert).

II. Jahreskurs. a. Technische Abtheilung.

Technische Chemie (Vollen). Uebungen im technisch-pharmaceutischen Laboratorium (Derselbe). Technische Physik (Glausius). Technisches Zeichnen (Arnert). Chemische Technologie der Baumaterialien (Vollen). Geologie mit Repetitorium darüber (Escher von der Linth).

b. Pharmaceutische Abtheilung.

Technische Chemie (Vollen). Uebungen im technisch-pharmaceutischen Laboratorium (Derselbe). Pharmaceutische Technik (Derselbe). Pharmaceutische Waarenkunde (Gastel). Pharmaceutische Botanik (Heer). Technische Physik (Glausius).

V. Forstschule.

I. Jahreskurs. Encyclopädie der Forstwissenschaft (Vandelt). Forstliche Taxationslehre (Derselbe). Excursionen, Taxationsübungen, Repetitorien und Conversatorien (Marchand und Vandelt). Zoologie mit Repetitorium und Examinatorium (Frey). Allgemeine Botanik (Nägeli). Mineralogie (Kerngott). Topographie (Wild). Planzeichnen (Derselbe). Geologie mit Repetitorium (Escher von der Linth).

II. Jahreskurs. Administration et police forestière (Marchand). Conversation des forêts (Le même). Statistique et littérature forestière (Le même). Forstliche Betriebslehre (Vandelt). Anleitung zur Geschäftsführung (Derselbe). Excursionen, Repetitorien und Conversatorien (Marchand und Vandelt). Straßen- und Brückenbau (Pestalozzi). Technische Physik (Glausius).

VI. Philosophische und staatswirthschaftliche Abtheilung.

a. Naturwissenschaften.

Unorganische Chemie (Städeler). Analytische Uebungen im Laboratorium (Derselbe). Uebungen für Vorgerücktere (Derselbe). Chemische Technologie der Baumaterialien (Vollen). Experimentalphysik mit Repetitorium (Mousson). Mathematische Physik — Einleitung und Theorie der Elasticität (Glausius). Zoologie (Frey). Zoologisches Repetitorium und Examinatorium (Derselbe). Allgemeine Botanik (Nägeli). Anleitung zu mikroskopischen Untersuchungen (Derselbe). Ueber die Pflanzen der Vorwelt (Heer). Ueber fossile Insecten (Derselbe). Lehre von den Pilzen mit besonderer Berücksichtigung der bei Thier- und Pflanzenkrankheiten vorkommenden (Wartmann). Examinatorium der allgemeinen Botanik, verbunden mit mikroskopischen Vorweisungen (Derselbe). Examinatorium der speciellen Botanik mit Benutzung getrockneter Pflanzen (Derselbe). Geologie (Escher von der Linth). Repetitorium über Geologie (Derselbe). Lithurgie der Schweiz (Derselbe). Histoire, construction et coloriage des cartes et coupes géologiques (Marcou). Mineralogie (Kerngott). — [Weitere mineralogische Collegien werden später angekündigt.]

b. Mathematische Wissenschaften.

Integralrechnung, Fortsetzung (Raabe). Raumgeometrie, Fortsetzung (Derselbe). Uebungen (Derselbe). Algebraische Analysis (Derselbe). Eléments du calcul différentiel et du calcul intégral (Beaumont). Exercices sur le calcul diff. et int. (Le même). Schnitte und Berührungen krummer Flächen mit Ebenen. Steinschnitt (v. Deschanden). Perspective und Schattenlehre (Derselbe). Elemente der Astronomie, zugleich als Einleitung in die Geodäsie (Wolff). Reine und angewandte Mathematik (Fug).

Praktischer Kurs der Differential- und Integralrechnung (Derselbe). Erster Theil der darstellenden Geometrie (Derselbe). Mathematisch-methobisches Practicum für Lehramts-candidaten (Derselbe). Die Flächen zweiten Grades analytisch behandelt (Sidler). Synthetische Geometrie nach Steiner (Derselbe). Theoretische Astronomie (Derselbe). Integralrechnung, Fortsetzung (Derselbe). *Mathématiques élémentaires* im Umfange der durch das neue Programm 1856/57 detaillirten Vorkenntnisse (Stocker). Politische Arithmetik — Zinsszinsen, Renten, Sparcassen, Banken u. — (Derselbe). Technische Mechanik (Zeuner).

e. Litterarische und staatswirthschaftliche Wissenschaften.

Ueber Goethes Faust (Vischer). Ueber Wolframs von Eschenbach Parzival und Gottfrieds von Straßburg Tristan (Derselbe). (An der Universität wird von demselben gelesen: Aesthetik). *Littérature française* (Challemel-Lacour). *Lezioni di letteratura italiana* (de Sanctis). *Esercizio di composizione* (Le même). *On the History of English Literature from the end of last century to the present time* (Behn-Eschenburg). *Shakespeare's Timon of Athens and Love's Labours Lost* übersetzt und erläutert (Derselbe). Übungen im schriftlichen und mündlichen englischen Ausdruck (Derselbe). Allgemeine Geschichte der neuern Zeit mit besonderer Rücksicht auf Culturentwicklung (Schmidt). Quellenkunde zur römischen Geschichte (Derselbe). Baukunst des Mittelalters und der Renaissance; als Einleitung eine allgemeine Uebersicht über die Baukunst der Alten (Semper). Geschichte der Renaissance. Uebersicht (Burkhardt). Geschichte der Malerei und Sculptur seit dem XV. Jahrhundert (Derselbe). *Archeologia dell'arte cristiana* (Derselbe). Classische und deutsche Mythologie (Volzmar). Anthologie der griechischen Poesie (Derselbe). *Economie politique* (Cherbuliez). *Droit international* (Le même). *Droit commercial* (Dufraisse). *Droit forestier* (Le même).

d. Künste.

Landschaftszeichnen (Ulrich). Figurenzeichnen nach flachen Vorlagen und besonders nach Gyps (Werbmüller). Modelliren in Thon und Gyps für die Bau- und Ingenieurschüler (Reiser). Zeichnen von Ornamenten zur Decoration von architektonischen Gegenständen, Geräthen und andern Producten der Gewerbe und der Industrie (Jul. Stadler).

Unterricht in der deutschen Sprache wird, wenn es nöthig erscheint, ertheilt werden von Herrn Hardmeier.

F. Nekrologe.

Preußen. Eichborn. Am 16. Januar dieses Jahres starb der Staatsminister a. D., Ritter des Rothen Adler Ordens erster Classe mit Eichenlaub, Dr. Albrecht Eichborn. Er war zuerst Kammergerichtsrath und Syndicus der neugestifteten hiesigen Universität. Vor Beginn des Freiheitskampfes thätig für die Bildung der Landwehr, trat er selbst in die Reihen, als der Kampf ausbrach. Nach der Schlacht bei Leipzig begann seine Wirksamkeit in der Centralverwaltung des Freiherrn vom Stein. Die diplomatischen Talente, die er während der Friedensverhandlungen zu Paris bei Reclamation der dorthin entführten Kunst- und Litteraturschätze an den Tag legte, führten ihn in das auswärtige Departement, in welchem er bis zum Director emporstieg (1831) und als solcher namentlich die deutschen Angelegenheiten fast selbstständig in seiner Hand hatte. Ihm gebührt das Verdienst, zur Beseitigung der letzten Hindernisse, welche (1833) dem Abschlusse des deutschen Zollvereins entgegenstanden, wesentlich beigetragen zu haben. Im Jahre 1840 endlich wurde ihm die Oberleitung eines Departements übertragen, zu dessen Uebernahme, zumal nach einem in bestimmter Rich-

tung glänzenden Vorgänger, er durch Geistes- und Gemüths Eigenschaften, wie Wenige, geschaffen schien. Die Wirksamkeit des Eichhorn'schen Ministeriums (1840 bis 1848) wird in ihrer Bedeutung nie verkannt werden, wenn schon ihr Anspruch auf allseitige Würdigung nur durch die Rücksicht auf die Schwierigkeiten der Zeit begründet erscheinen mag. In weiten Kreisen aber wird heute schon der Geist, die Frische und die Feinheit, die der heimgegangene Staatsmann den ihm anvertrauten Interessen überall widmete, mit Bewunderung anerkannt; heute schon darf man den einstmaligen Pfleger unseres Cultus zu den bedeutendsten Männern zählen, deren die preussische Verwaltung sich zu rühmen hat.

Zu diesen Worten der Pr. G. fügen wir folgenden Abschnitt aus dem Nekrolog Eichhorn's in der R. Pr. Ztg.:

Wir kommen endlich zu der Periode seines Lebens, die am meisten in den Mund der Menschen gekommen, das Cultusministerium. Kein wichtigeres und schwierigeres Amt wird in diesem Staate vergeben. Wir hatten so eben von Preussens Stellung und Zukunft in Deutschland zu sprechen. Aber wo ist der Schlüssel für die preussische Staatsleben selber, wie müssen wir die Frage nach dem letzten Grund unserer Existenz immer beantworten? Wie anders als mit dem unvergleichlichen Dienste, den diese Monarchie an dem Königreich Christi, der Kirche, hat! Sind wir nicht eben mit dieser Art der Versammlung, der Nebeneinanderstellung und Gleichberechtigung der Katholiken und Protestanten die schlechtthin deutsche Macht, die alles deutsche Geschickserbe bei sich bewahrt? Hat Europa irgendwo etwas diesem unser Wesen bedingenden Verhältniß zwischen lutherischer und reformirter Kirche mit seiner Saat von Irrungen und zugleich mit seiner Aussicht auf die Fülle der Friedensernten nur entfernt Aehnliches aufzuweisen? Haben nicht in Deutschland überhaupt, und wo wieder mehr als in Preußen, die Kämpfe in Philosophie und Litteratur einen gleichsam parallelen Gang mit den Revolutionsschlachten Frankreichs genommen? Haben nicht bei uns die Systeme der Erziehung und des Unterrichts dieselbe tiefgreifende Wirkung gehabt, wie die neuen Gedanken von Arbeit und Wirthschaft für England? Damit ist klar, daß die Entscheidung darüber, was in diesen Dingen überhaupt in menschliche Hand gegeben ist, worin hier Pflicht und Recht der Obrigkeit besteht, wohl das höchste Pfund ist, das bei uns einem Manne vertraut werden kann.

Zumal dann, wenn man sich schon in bedenklicher Lage befindet. Dieß aber war im Jahre 1840 in Bezug auf alle diese Fragen bereits unlängst der Fall. Dieser Staat hat sich im Laufe eines Jahrhunderts nach innerem Zuge mit Wolf, mit Kant, mit Hegel verbunden, um nach eben so erkennbarem Gesetz mit ihnen oder ihrer Schule auf das Entschiedenste zu zerfallen. Eben befand man sich in einem solchen Moment der Scheidung: die Lehre, welche ein Jahrzehend vorher in engem Verhältniß zur Staatsgewalt war, hatte mit ihrem eigenen Fortgang auf die Vorrechte der Verbündeten verzichten müssen; in ihrem Schooße selbst war der Kampf ausgebrochen, und die eine Hälfte des Lagers, die thätigere und lautere, begann in demselben Augenblick den entschlossensten Angriff auf den ganzen Bestand der kirchlichen und weltlichen Einrichtungen. Es liegt — kein Standpunkt sollte es verkennen — etwas Ungemeines in dem Act des 20. Januar 1813, da Friedrich Wilhelm III. am Tage vor jener Abreise nach Breslau, die den Entschluß des Befreiungskrieges in sich trug, wie zu christlicher Bestimmung seines Hauses, seinen Kronprinzen einsegnen lassen und nun nach vollendeter Feier an die noch um den Altar versammelten geistlichen Würdenträger des Hofes und Landes herantrat mit dem Wort: »Da stehen Sie nun als Brüder zusammen, verkündigen Ein Evangelium des Friedens, und nennen sich doch die Einen lutherisch,

die Andern reformirt . . . Doch das sind Friedenssorgen. Gott wird mit uns sein und dann wollen wir weiter leben.« Aber wen ergriffe nicht tiefe Wehmuth, wenn er von dieser ersten Ankündigung des Unionplans sich in das Jahr 1840 versetzt, als Ende der langen Mühe die Landeskirche über ihre eigene Grundlage im Unklaren und daneben jenes Häuflein der Ausgeschiedenen erblickt, die — unbegreiflich unter dem Scepter des mildesten und gerechtesten Königs — um treuen Festhaltens an dem alten Bekenntniß willen eine Zeit lang nur zwischen Auswanderung und Verfolgung zu wählen hatten. Endlich war man in vollem Zerwürfniß mit der katholischen Kirche. Preußen hatte ebenedem die römische Kirche nur in der Schwäche des achtzehnten Jahrhunderts gekannt. Sie war ihm nur in der rohen und dürftigen Gestalt der polnischen Lande oder mit jenem Bewußtsein schwerer Schuld gegen den Protestantismus, das sie in Schlessien in den ersten Menschenaltern der preussischen Herrschaft zeigte, begegnet. Die von solchen Voraussetzungen stammenden Ueberlieferungen und Maximen der Regierung wollten den Ansprüchen gegenüber nicht ausreichen, welche der aus den Stürmen der Revolution wiederhergestellte Katholicismus, welche er namentlich in jenen Rheinlanden, die ein Jahrtausend hindurch das Herzgebiet der abendländischen Hierarchie gewesen, erhob. Der Conflict hatte zum Schiffbruch geführt, ein Ereigniß, das natürlich seine Rückwirkung auf die alten Lande erstreckte.

Zu diese Breschen ward Eichhorn gerufen. Sein König wußte, daß er ihn nicht auf Rosen bette. Aber welches Zeugniß gab der Monarch, dem nichts mehr am Herzen lag als die Kirche, dem Diener, den er hierher stellte! Was nun thun? Die alte Herrschaft des Staates über diese Gebiete war in sich unmöglich geworden. Vor Mächte gestellt, die ihres eigenen Ganges, ewigen Lebens sind, und die doch zugleich die Entscheidung über Wohl und Wehe des Vaterlandes in sich tragen, konnte der neue Minister seine Aufgabe nur so verstehen, daß er jenen Mächten das Princip ihrer Selbstständigkeit zugesand, um so ernster aber an sie die Forderung richtete, der Pflichten gegen die Stätte eingedenk zu bleiben, die ihnen den Raum für diese eigenartige Entwicklung gewähre, nicht zu vergessen, daß es preussischer Boden sei, den ihre nun frei erschlossenen Ströme zu tränken hätten.

Was zuerst die katholische Kirche betraf, so war hier ein nächstes, der öffentlichen Wahrnehmung sich entziehendes und doch ungemein wichtiges Geschäft die Bildung der Abtheilung für das katholische Kirchenwesen im Ministerium selbst. Die Wahl der Personen, die Abgrenzung der Ressorts, die Sorge dafür, daß die neue Verwaltungsinanz, die sonst in unserer Regierung ihres Gleichen nicht hat, gleich mit der Tradition eines rechtlich und sittlich aufrichtigen Verhältnisses zu dem Chef und den andern Abtheilungen des Ministeriums sich beseftige — alles dieß waren Sachen, die großes administratives Talent, die Gabe des Behauptens und Gewährlassens gleich sehr erforderten. Danach galt es unter Umständen, wo der Einfluß der Regierung auf die Besetzung der bischöflichen Stühle ganz andere Formen annehmen sollte als früherhin, doch die Männer zu erheben, mit denen der Staat in Recht und Ehren bestehen konnte; es galt ferner, mit dem Bisthum, das nun völlig freie Correspondenz mit Rom erhalten hatte, an den Grenzgebieten von Staat und Kirche in friedlichem und fruchtbarem Verkehr zu bleiben. Im Ganzen und Großen ist es mit Beidem gelungen. Indem man mit Recht darauf verzichtete, den theologischen Studien in der katholischen Kirche ihre Richtung anweisen zu wollen, widmete man sich um so gewissenhafter der Ausfüllung der von jener Seite her lange beklagten Lücken im Lehrpersonal an den katholischen oder gemischten Universitäten. Die Wiederherstellung des früher zu fremdartigen Zwecken verwendeten Peculiums der katholisch-theologischen Facultät zu Breslau

gehört hieher. Gedenken wir noch der Einleitung jener mühsamen Verhandlungen, die endlich unter der gegenwärtigen Verwaltung zu dem erwünschten Ziel geführt haben, den Katholiken in der Armee die Wohlthat des Gottesdienstes und der Seelsorge in voller Parität zu verschaffen.

In der evangelischen Kirche drängte am meisten die Regulirung der Verhältnisse der Lutheraner, welche die Amtssprache als Separatisten bezeichnet hatte. Versuche der Einigung, denen sich Eichhorn zuerst mit voller Wärme hingab, kamen jetzt zu spät: man endete in der Generalconcession vom 27. Juli 1845, welche dieser Gemeinschaft den Grad von Freiheit gewährte, mit dem sie ihrem eigenen Bedürfnis zu genügen und als Ferment für unser evangelisches Gesamtleben zu wirken vermag. Was dann die Landeskirche angeht, so vergißt man heute leicht, daß ihr Dasein mehr eine der Union zu Grunde gelegte und dann aus derselben wieder abgeleitete Voraussetzung als eine wirklich durchgedrungene Thatsache war. Nur eine verhältnißmäßig geringe Zahl von kirchlichen und Lehrinstituten im ganzen Umfang der Monarchie war jünger als der Gedanke und Plan eines solchen Ganzen, und bekannte daselbe als ihre Wurzel; Anschluß und Unterordnung aller älteren war dem Grade nach verschieden, der Wirkung nach oft zweifelhaft; die kirchenregimentlichen Behörden, in welchen die Landeskirche ihren sichersten Ausdruck haben sollte, entbehrten gerade wesentlicher Attribute oder sahen sich auf einen beschränkten Antheil an der in das Innerste der Kirche eingreifenden Thätigkeit der Landespolizeibehörden angewiesen. So kam es hier darauf an, das wirkliche Selbst der Landeskirche zu erkunden und ihr dann von der Dienstbarkeit zu dem Recht eigener Obrigkeiten zu helfen. Dazu ward sofort Hand angelegt, 1843 die Kreisynoden, 1844 die Provinzialsynoden berufen, damit ihnen und gerade unter Berücksichtigung ihrer Wünsche und Anträge 1845 die neue Organisation der Provinzialconferenzen folgen konnte; so folgte auf die Berufung der Generalynode (1846) die Schöpfung des Oberconsistoriums im Januar 1848. In der Ausbildung dieser neuen der Kirche verwachsenen Obrigkeiten besteht ein großes, nicht genug anzuerkennendes Verdienst der Eichhornschen Verwaltung. Man kann denken, mit welchen Schwierigkeiten dieß Resultat einem Katholik abgewonnen wurde, der seit Menschenaltren die Kirche nur als ein Staatsinstitut für die moralische Bildung des Volks zu betrachten und zu behandeln gewohnt war. Nun erst sind die großen reformatorischen Visitationen, nun erst der tiefer dringende Einfluß der Kirche auf die Schule möglich geworden; erst jetzt gibt es eine Stelle, wo ein Mitglied der evangelisch-geistlichen Behörde Preußens sich bekennen, von seinem Verhalten zu Union und Confession vollgültiges Zeugniß geben kann. Man wird uns nicht einwenden, daß das Oberconsistorium alsbald durch den Umsturz begraben wurde: vielmehr beweiset es die Richtigkeit und Unabweislichkeit des Eichhornschen Gedankens, daß man es wie in provisorischer Form schon im folgenden Jahre wieder zulassen mußte, und daß es dann 1850 im Wesen ganz auf den Grundlagen von 1845 und 1848, nur mit der einem wesentlichen, durch die veränderte Stellung des Ministers gebotenen Veränderung betreffs des Präsidiums, in dem Oberkirchenrath wiedererstand. — Wie natürlich ist es nun, daß, wo so Bedeutendes erreicht worden, man noch Größeres gewollt hat: ja, das Letztere ist fast Bedingung des Ersteren. Schon knüpften sich an die Synodalversammlung Pläne dauernder Repräsentativinstitutionen in der Kirche. Auf der Generalynode ward das bedeutsame Unternehmen, in einem neuen Ordinationsformular sowohl dem geistlichen Amt in der Landeskirche einen gemeinsamen Anhalt zu geben, als auch diese selbst zum ersten Mal ein beiden Confessionen genügendes Zeugniß ablegen zu lassen, der Mittelpunkt aller Kämpfe. Eichhorn entschied sich, wie man weiß, für das

Formular. Zwischen dem Emancipationsdrang der geschichtlichen Kirchen und der Forderung des Staats — wie wir seinen Standpunkt fassen — neigte er sich hier mehr der letzteren zu. Denn das ist keine Frage, gelangte einst die geeinte evangelische Kirche zu dieser Gewißheit eines ohne Annäherung erworbenen Berufes, zu dem Grade eines neuen Selbst, daß sie eigene frische Blüthen des Bekenntnisses triebe, so müßte unser preussischer Staat, der von seinem ersten Tage an ihrer Gründung arbeitet, damit selbst ein großes Stufenalter zurückgelegt haben. Es entsprach durchaus der Individualität unseres Berewigten, daß er auf dieß Ziel begeistert sein Auge heftete; sein staatsmännisches Thun war allezeit nicht minder hoffendes Hinausschauen zu besseren Tagen, Bauen auf die Zukunft, als Festhalten am Alten und Bewährten gewesen; so glaubte er auch hier, daß es nicht gut sei, die Synode ziehen zu lassen, ohne daß sie wenigstens einen Schritt diesem Ziele näher geführt hätte. Damit stimmte sein Christenthum vollkommen zusammen — wenn es verstatet ist, von dem, was das Geheimniß Gottes und der ihm geweihten Seele, hier zu reden. Es war ihm, wie wir sehen, zuerst ein mitgegeben Gut, dann ein in großen äußeren und inneren Erfahrungen befestigter Erwerb; es gab ein theologisches Moment darin, das sich an Schleiermacher emporgebildet hatte, ohne doch von des Freundes Lehre beherrscht zu werden; so in alle Wege wahrhaft, tief und in stetem Wachsthum, war es nicht eigentlich confessionell abgeschlossen. In seinem Kirchenregiment hatte Eichhorn denen gegenüber, die ihre Untreue und Feindschaft wider Christum hinter der Polemik wider die Bekenntnisschriften zu verstecken versuchten, das ganze Gewicht derselben aufrecht erhalten: hier auf der Synode, in diesem Zusammenhange, mochte die Gefahr, die ihnen von dem Durchdringen des Formulars drohte, ihm vielleicht geringer erscheinen. Doch haben die Männer, die nun als die Vertreter der geschichtlichen Kirchen ihm berechtigten Widerstand leisteten, sowohl das seltene Talent als die Lauterkeit des Sinnes, womit er die Verhandlungen geleitet hat, offen und freudiglich anerkannt: von dem natürlichen Gegensatz ward alles Gehässige fern gehalten und nur das Fruchtbringende daran gezeitigt. Wie von den Verordnungen von 1845 und 1848 lechztlich der Bestand der heutigen kirchlichen Institutionen datirt, so von der Generalsynode der Kampf der Geister, in dem doch eben Leben und Fortbildung beschlossen sind.

Blicken wir weiter um, was während dieser Verwaltung für die evangelische Kirche geschehen ist, so werden wir kein Gebiet unberührt finden. So erscheint hoch in oberster Schicht jene Conferenz der Abgeordneten aller deutsch-evangelischen Landeskirchen, die bei aller Zufälligkeit ihrer Gestalt doch die Stürme von 1848 zu überdauern, ihre Wirksamkeit bis heute fortzusetzen gewußt hat. Ganz am andern Ende auf dem Grunde der Dinge, wo es freilich noch mehr zu schaffen gibt, steht die innere Mission. Kaum war Wicherns Name und großes Bestreben über Deutschland hin hier kund geworden, so war Eichhorn nicht zweifelhaft, daß Preußen sich mit diesem Manne in die engste Verbindung zu setzen habe, daß das rauhe Haus eine Heilanstalt für die schweren Gebrechen unseres evangelischen Volks werden müsse; wo sich dann Verwandtes regte, wie in dem Institut zu Kaiserswerth, ward es trotz aller entgegenstehenden Schwierigkeiten gefördert. Was war nicht zu überwinden, bis man die ersten Anfänge evangelischer Krankenpflege in unsern Hospitälern pflanzen, bis man nur einige Stationen der Berliner Charité den Diakonissinnen überweisen konnte! Und so könnten wir weiter gehen und noch mannigfacher Bemühungen gedenken, deren Antrieb immer das Wort vom Senskorn war, gleichviel, ob sie einer bestimmten Stätte gewidmet waren, wie die Einrichtung des Universitätsgottesdienstes zu Berlin, oder weithin auch jenseits der Grenzen des Vaterlandes ihrer Wirkung sicher

waren, wie jene Reinigung und Herstellung des Kalenders in evangelischem Geist — eine Arbeit, deren Wichtigkeit des Königs sinnvoller, auch das Entlegene sammelnder Blick erkannt hatte, und für die der Minister den sachkundigen und tüchtigen Mann zu finden mußte.

Um dann auf das Gebiet der Wissenschaft und des Unterrichts zu kommen, so konnte und wollte man nicht daran denken, die Vertreter der nun an sich selber und an dem Leben irre gewordenen Richtungen von den Lehrstühlen zu verdrängen: nur der äußerste Extrem brachte es in einigen Fällen zu einem amtlichen Einschreiten. Es war vielmehr die Aufgabe, dem falschen Geiste den richtigen entgegenzustellen; was irgendwo in Deutschland an erbauenden, positiver Auffassung geneigten Kräften sich regte, auf diesen preussischen Sammelplatz herzubefördern; den Universitäten zunächst damit ein Gleichgewicht der streitenden Mächte zu sichern. Es war dieß, wie man weiß, des Königs große, auf die tiefe Erkenntniß des innigen Bezugs zwischen seiner Monarchie und der deutschen Wissenschaft gegründete Intention. Wir vermeiden gern, davon zu sprechen, wie wenig man den königlichen Gedanken verstanden, wie wenig die Wissenschaft das Vertrauen erwiedert und belohnt hat, das ihr der König so rein und voll entgegenzutrug; wie sie in jener Epoche — das wir es in ein Wort fassen — oft geringer gewesen, als ihr Glück. Der Minister führte mit ursprünglichem und freiwilligem Eifer die königliche Absicht aus. Für die Wünsche und Anliegen der Gelehrten, für die Unterstützung ihrer Zwecke durch Reisen, durch Bereicherung der wissenschaftlichen Sammlungen fand man ihn stets geneigten Ohrs. Bei den Berufungen war es Princip, das Recht mehrerer Richtungen neben einander, so lange sie nur den letzten Grund gemeinsam hatten, anzuerkennen, der Wissenschaft die ihr nöthige Mannigfaltigkeit der Tendenz zu gönnen. Man erinnert sich, daß die Doctoren Hävernitz und Dörner in dieselbe Facultät gesetzt worden, daß die Berufungen der politischen Männer eine Scala von Huber bis zu Dahlmann umfaßten. Nicht alle diese Anstellungen schlugen gleich gut ein: nicht Alle, die man berief, wurden bei uns seßhaft; aber doch war eine große Zahl darunter, die den Erwartungen vollkommen entsprach, tiefgehende Wirkungen auf dem Rathgeber machte, oder mit dem alten guten Bestande der preussischen Universitätslehrer vereint das Ihrige dazu beigetragen hat, die Universitäten von der Vermengung mit den Dingen von 1848 frei zu halten und ihnen dadurch ihre ungefränkte Fortdauer zu sichern. Von manchem Großen, was unternommen werden, wird der Erfolg erst allmählig immer klarer werden; könnte sich Jemand erheben, daß Schellings tiefgedachtes und mächtiges Wort hier spurlos verhaßt ist? Erwähnen wir dann von den Thaten dieser Verwaltung auf Gebieten der Wissenschaft, die den Zeitströmungen ferner liegen und doch zugleich hohes Interesse haben, noch die ägyptische Expedition des Professor Lepsius, für deren Förderung durch seinen Minister der König lange nach dessen Rücktritt gutes Andenken bewahrt hat, und die mit Perss Berufung bewirkte Ueberfiedelung des für Deutschland wichtigsten historischen Unternehmens der *Monumenta Germaniae historica* nach Berlin. Und bemerken wir dann endlich, daß die stärkere Hervorhebung des religiösen und sittlichen Elements in dem Gymnasialunterricht (auch das Turnen ward in diesem Zusammenhang wieder aufgenommen), so wie die Rückweisung der falschen Ideale von Volksschule und Volkshochschule — Arbeiten, die nun erst zu ihrem vollen Zusammenhange, zur Entwicklung auch ihrer positiven Seiten gedeihen — in jener Zeit ihre Anfänge haben.

Dieß ein kurzer Abriss von dem, was geschehen. Erheben wir die Frage nach dem Wie. Der Minister, sagten wir, erkannte seine Aufgabe als einen Kampf mit losgerissenen fessellosen Mächten und als ein Werben um freie Kräfte, die seine Verbündeten

sein sollten. Siegt nun nicht dem, was wir den ächten und wahren Constitutionalismus nennen, eine ähnliche Anschauung vom Verhältniß der Regierung zu Genosß und Widersacher zu Grunde? Und mußte nicht der Staatsmann, der sich dergleichen unterwand, von selber zu dem Bedürfniß von Mitteln, wie sie das constitutionelle Regiment auch im rechten Sinne braucht, kommen, oder wenn diese ihm noch völlig versagt waren, auf ihren Ersatz denken? — Ein erstes Erforderniß dieses Zustandes ist es, daß die leitenden Mitglieder der Regierung, die Minister, unter sich über den Gang einig sind, den man einhalten will; man weiß, wie wenig daran vor dem März bei uns zu denken war. Ein zweites ist, daß der einzelne Minister mit den Männern, denen die Ausführung seiner Pläne, die Aufrechterhaltung seiner Gedanken in dem täglichen Geschäfte obliegt, daß er mit seinen Rätthen und Mitarbeitern sich im Einklang wisse. Eichhorn mußte um dessenwillen, was er leisten sollte, diesen innern Anschluß der Mitglieder seines Ministeriums an seine Tendenz in höherem Grade, als früher nöthig gewesen, fordern und ihn eben deshalb auch mehr vermissen; eine Sache, die in dem Grade bekannt und zugleich von so objectiver Bedeutung ist, daß man ohne den Schein irgend welcher persönlichen Beziehung davon reden kann. Der Conflict, in welchem dieser auf freien Kampf und schnellere Wechsel berechnete Staat auf deutschem Boden mit der Beamtung namentlich der höheren Stufen und ihrem durch langes Herkommen wie zum Recht gewordenen Anspruch auf eine innerlich und äußerlich selbstständige Stellung gerathen wird, trat hier zum ersten Mal hervor. Der Minister handte sich dann nicht strenge an die Geschäftsgrenzen der einzelnen Rätthe, er zog jüngere Hülfswarbeiter oft gerade für die wichtigsten Arbeiten herbei; hiedurch regte er bei denen, die Anlaß hatten, sich verletzt zu fühlen, entschieden und in seinen Folgen bald deutlich genug empfundenen Gegensatz auf. Haben wir aber in den Jahren seit 1848 nicht mehrfach erfahren, daß die Grenzen der Referate, die Stufen des Dienststrangs nicht mehr die ausschließliche Regel geben können, daß man die verbündeten Kräfte überall da suchen muß, wo sie sich finden wollen? Haben wir nicht in den außerordentlichen Laufbahnen, die von dem Durchdringen einer neuen Maxime hier Kunde gaben, den Anfang einer Regierung durch Menschen, an Stelle jener durch Rescripte, die in der Märznacht zu Falle gekommen, begrüßt? Der Minister begann bei der Besetzung von Aemtern der Frage nach der Tüchtigkeit des Candidaten, mehr als man bisher gepflegt, die nach seiner Gesinnung hinzuzufügen: er ahnte den Moment, wo jedes Amt politisch werden würde. Ist nicht diese Frage hernach und mit gutem Recht über den ganzen Raum des Staatsdienstes hin in hohem Grade maßgebend geworden? — Zu dem Zustande, in dem wir uns nun befinden, gehört es, daß die Staatsmänner sich über das Princip ihres Handelns ausgesprochen, daß die kämpfenden Parteien ihre Ehre darin sehen, nicht bloß durch das Uebergewicht der Zahl, sondern auch mit der Macht der Gründe gestützt zu haben, ja daß man eine augenblickliche Niederlage nicht scheut, wenn sie Gelegenheit gegeben hat, frei vor dem Lande, von dem was man will und soll, Rechenschaft abzulegen. Eichhorn hatte das deutliche Gefühl, daß ein solcher Moment für das preussische Staatsleben nahe sei. Daher in seinen abweisenden und rügenden Rescripten dieser bis dahin unbekannte Aufwand von Gründen und Mahnungen; daher wurden in einer Sache, die so einfach lag, wie die Entfernung jenes Bonner Privatdocenten vom Lehrstuhl, von allen evangelisch-theologischen Facultäten im Lande Gutachten eingeholt und alle diese Schriftstücke dann sammt den Separat-Votis einzelner Dissentirender dem Druck übergeben; darum liebte er es, Reise und Festversammlung, kirchliche und akademische Jubelfeier zu ausführlicher Bekundung seiner Principien zu benutzen; darum ging er oft im Gespräch mit denen, die bei ihm Etwas zu suchen kamen, zur Die-

cussion über sein Programm heraus. Sein König war weit entfernt, dieß zu mißbilligen. »Mein Minister scheut die Öffentlichkeit nicht«, sagte er in Bezug darauf bei bezeichnender Veranlassung. Aber diese Weise war neu; sie entbehrte der schützenden Formen, welche heute der Ministertisch und die Allianz mit den conservativen Parteien dafür bieten. Der Mann, der in allen Stadien seines Dienstlebens von der höchsten Selbstlosigkeit gewesen, der sich auf seinen eigenen Vortheil nie verlassen wollte, achtete es gering, daß er dadurch der Richtigkeit und Positivität Gelegenheit gab, ihm beizukommen und seinem Ansehen zu schaden. Endlich war er überzeugt, daß, je weniger sich die Censur auf die Dauer würde halten lassen, je sicherer schon die Errichtung des Obergerichts als der Uebergang zur Pressfreiheit erschiene, das Bedürfniß einer starken conservativen Presse um so dringender werde. Wenn er nun dahin strebte, ein so ganz preisgegebenes Gebiet wieder zu erobern; wenn er für diese Thätigkeit die rechten Männer zu gewinnen suchte; wenn er die Selbstverleugnung, die nicht selten dazu gehörte, auf diese Arena hinabzuweisen und hier Zeit und Kraft einzusetzen, als ein wahres Verdienst um König und Vaterland würdigte, — sind dieß nicht Gedanken und Sorgen, die die Mächtigen auch unserer Tage bewegen? und mußten sie nicht dem, der sie zuerst und mit allem Feuer vertrat, den tödtlichsten Haß derer zuziehen, die zwar, wenn es nicht anders geht, dem Bleigewicht einer sie niederhaltenden Gewalt sich fügen, aber um Alles nicht eine sie mit der Kraft aufrichtigen Bekenntnisses entwaffnende Regierung sich gegenüber sehen wollen? — Um es endlich in Eins zu fassen: es entspricht dem innersten Gefüge des preussischen Staats, daß der Uebergang in neue Zustände sich bei uns gerade an den kirchlichen und geistigen Dingen fühlbar machte, und es ist das erklärende Wort für Eichhorn, daß er der Märtyrer dieser Uebergangsperiode gewesen — eine Dornenkrone, die mehr bedeuten will, als der Lorbeer manches Siegers.

Unsere Behauptung zu würdigen, versetze sich der Leser noch in die allgemeine Weltlage, von der natürlich auch diese Verwaltung abhängig war. Man stand in der schlimmsten Zeit, die vielleicht das neuere Europa überhaupt gesehen, zwischen Juli- und Februarrevolution, in jenen Tagen, deren Inhalt es war, langsam, aber desto sicherer alle Autorität zu unterwühlen, Alles in eine friedliche wie von allen Seiten zugestandene Anarchie aufzulösen! Erschienen nicht namentlich in den letzten Jahren dieser Epoche die Staatsgewalten wie Gefangene in peinlicher Haft, der vererbte öffentliche Geist ihr Wächter und jedes Unternehmen positiver Action, jeder Gedanke, einen andern Weg zu gehen als den dieser Wächter vorgeschrieben, wie ein strafbarer Muthversuch? Wir versetzen uns gegenwärtig nur mit einiger Mühe in die Situationen, zu denen dieß führte. Heute erkennt Jedermann in dem königlichen Entschluß der Stiftung des Bisthums Jerusalem eine großartige Voraussetzung der das osmanische Reich umwälzenden und erschließenden Ereignisse; niemals hat Etwas unserem Namen in so weiter Ferne bessern Klang verschafft; was heute in England von protestantischer und geschichtlicher Gesinnung laut geworden, gründet gerade auf diese That Preußens Anspruch, über die Geschichte des Orients mit zu Rathe zu sitzen. Wir aber könnten von dem Widerstande erzählen, auf den der Minister stieß, als er die große Absicht des Königs durchzuführen hatte: »sichtlich — sei es ja damit nichts als der erste Schritt zur Anglicanisirung der Kirche; Berliner Geistliche warnen an dem Sonntag, da die erste Collecte gemacht werden sollte, davor auf der Kanzel. Was Wunder, daß der Minister, da er es nun endlich an der Zeit hielt, der christlichen Jugend die dürftigen Nachwerke eines Dinter zc. zc. aus der Hand zu nehmen, damit einen Sturm erregte, als gälte es den edelsten Gewerken deutscher Nation — wenn

man bald darauf diese evangelischen Lande und Städte, die Geburtsstätten der Reformation, die alten Sitze deutscher Geistesmacht, nicht bloß im Glauben, sondern in Geschmack und gewöhnlichem Unterscheidungsvermögen so weit herabgekommen sah, daß sie einen Johannes Ronge mit kaiserlichen und apostolischen Ehren empfangen? War es denn lautere Einsicht in die Gebrechen dieser ministeriellen Waltung, was die Namen zweier Bischöfe der Landeskirche unter den Protest des 15. August 1845 führte? oder war es damit nur dieselbe Erscheinung, als, da der König mit einem Grade von Freiwilligkeit, wie nie ein Monarch in ähnlicher Lage, die große Rathversammlung des Vereinigten Landtags berief, er die ersten und besten Namen seiner Monarchie in den Reihen der Opposition fand? War es wirklich Sorge um die durch die Kirchenregiment gefährdete Gewissensfreiheit, was die Magistrate der großen Städte sich mit ihrer Theologie selbst bis in das Schloß des Königs drängen hieß? oder waren sie mit diesen Demonstrationen — mancher ihrer Theilnehmer vielleicht unbewußt — nur die Vorläufer jener Sturmpetitionen, die zum Theil von derselben Stelle aus an ihrer Ferse den Umsturz in eben dieß Schloß trugen?

Mit der Märznacht endete dieß Ministerium. Mancher hat wohl die Märzestrafen Berlins von 1813 und von 1848 im Geiste an sich vorübergehen lassen und sich an diesem furchtbaren Gegensatz Anfang und Ende eines großen Geschichtstages eingepreßt. Das Andenken an unseren Vorigen fordert von selbst zu diesem Vergleich auf: in jenem ersten März war sein Name einer der Bestgenannten; in diesem zweiten erfüllte sich die Luft mit Verwünschungen und Drohungen wider ihn. Woher dieser schrille Mißklang? Viele, und darunter auch Solche, die Eichhorn in der früheren Periode seines Lebens nahe gestanden, haben dafür leichte Antwort: daß eben der Mann von sich abgefallen, der Geist sich treu geblieben sei und mit demselben Rechte 1848 getobt und geschmäht, wie 1813 gejauchzt und gepriesen habe. Wir aber wissen es anderß. Uns kann der Blick auf dieß Menschenleben wiederum belehren, daß es im letzten Grunde dieselbe Macht war, gegen die man sich 1813 siegreich erhob und die uns 1848 noch einmal in der furchtbareren Gestalt des inneren Feindes, aber auch zu schimpflicherer Niederlage übermannt hat — auf daß nun durch schwere Kämpfe recht wider das eigene Fleisch und Blut ein neuer schönerer Friedenstag gewonnen werde.

Für diese war der Berewigte nicht mehr bestimmt. Mit Ausnahme der kurzen Erfurter Parlamentsitzung, zu der ihn der König in das Staatenhaus berief, gab es für ihn keine öffentliche Wirksamkeit mehr. Was schon die alte Weisheit gewußt, daß, wenn die Jugend sich selber lebe, das Mannesalter dem Hause, dem Staate, den Nebenmenschen gehöre, des Greises Tage Gott geweiht sein sollen — das ist an diesem Leben so recht wahr geworden. Studien, und gerade solche, die auf die Erkenntniß des Einen und Ewigen ausgehen, beschäftigten ihn. Er las Plato, Aristoteles, Spinoza, die Heber in der Hand; er ließ sich die Mühe nicht verdrießen, Platos Staat mit sehr ausführlichen erläuternden und prüfenden Excerpten zu begleiten. Von den Neueren zog ihn vorzugsweise Schelling, mit dem er durch persönliche Bande verknüpft war, an; er lernte die Philosophie der Offenbarung aus den Heften, die hier in Schellings Vorlesungen nachgeschrieben waren, kennen und erwartete, als der Freund geschieden war, mit Spannung die Herausgabe seines litterarischen Nachlasses. Aber, wie immer von diesen Versuchen menschlicher Weisheit, des Göttlichen inne zu werden, angezogen — er wußte und sprach es wiederholt und mit Nachdruck aus: daß die Wissenschaft die wahre und höchste Versöhnung nicht gewähren könne, sie, die vielmehr selber für ihr Geschäft des Begreifens und Begreiflichmachens des Gegensatzes nicht entbehren dürfe. Er lehrte gern von ihrem Wege zu Dem um, der gesagt: »Selig sind, die nicht

sehen und doch glauben.« So war auch des Herrn Wort die Krone seiner Studien. Er wählte wohl für eine bestimmte Frist, so für den Sommeraufenthalt, den er in den letzten Jahren auf dem Lande, im Kreise der Seinigen, zu machen pflegte, einen Theil des Neuen Testaments, mit Vorliebe die Paulinischen Briefe, sich dieß Pensum ganz zu eigen zu machen: Notizblätter ergeben, wie sorgfältig er auf die Verschiedenheit der Lesarten des Urtextes achtete. — Wenn er nun die Dinge dieser Zeit mit Nichten vernachlässigte, wenn er namentlich die vaterländischen Angelegenheiten mit gespannter Aufmerksamkeit verfolgte und gern davon sprach und hörte, so war es doch vorzüglich jener Mittelpunkt, auf den er Alles zurückbezog. In den stürmischen Jahren 1848 und 1849 erhielt ihn der unerschütterliche Glaube, daß das Christenthum die Rettung der europäischen Nationen verbürge, daß in ihm, aber auch in ihm allein, für sie die Kraft der Verjüngung und Wiederaufbauung sei. Bei dem Blick auf die Gefahren, mit welchen die letzte europäische Krisis auch Preußen bedrohte, war es sein Trost, daß sein König allein unter den Mächtigen der Erde dabei den Gesamtberuf der Christenheit erkannt und für ihr gutes Gewissen Sorge getragen habe — und daß diesem Verdienst der Lohn nicht fehlen könnte.

Dem, was seine Seele in diesen stillen Jahren einnahm, paßte die letzte öffentliche Auszeichnung, die ihm geworden — die Würde des Doctors der Theologie — so wohl an. Einst in den Tagen allgemeiner Anerkennung hatte ihm die Georgia Augusta bei ihrer Säcularfeier (1837) das juristische Doctordiplom überreicht; jetzt, da es zu seinem Geschick zu gehören schien, daß der Staat keine Jubelfeier für ihn hatte, durfte es ihm doppelt werth sein, daß ihm an einem so viel größeren Tage, dem dreihundertjährigen Jubiläum des Augsburger Religionsfriedens (25. Sept. 1855) wieder von der alten Meisterzunft diese akademisch-kirchlichen Ehren kamen. Es war dieß zugleich seine letzte Verührung mit der Außenwelt. Man konnte sich nicht verhehlen, daß mit dem Anfang des Herbstes ein unaufhaltsames Schwinden seiner sonst so oft wieder gesammelten Körperkräfte begonnen hatte. Seit Ende October verließ er das Zimmer nicht mehr; geistig noch immer frisch und rege, wußte er auch in der letzten Zeit sich noch einige Stunden des Tags dem Lager zu entziehen, um sie dem Gespräch mit Freunden, der Lectüre, dem Briefwechsel zu geben. Nur die beiden letzten Tage brachte er ganz im Bette zu: seine letzten Stunden schienen dem Moment des Heimgangs vertraut. Früher hatte er die Summe festgesetzt, welche die Armen der Dreifaltigkeitsparochie bei seinem Tode erhalten sollten. »Wann werden die Armen ihre Gabe empfangen«? war die letzte Frage, mit der er das Schweigen seines Sterbezimmers unterbrach. Sein Ende, am 16. Januar, Morgens 2 Uhr, war ohne Kampf. Die würdige Gattin, Kinder, Schwiegerkinder und Enkel stehn an seinem frischen Grabe.

Ein ungemein reiches Leben: in dem Wechsel der Arbeiten, denen es gewidmet war, Eines durch die Treue, mit der sie vollbracht wurden, ein Muster von Demuth im Glück, von Unverzagtkeit im Unglück, vom Herrn zu Seinem Streit erkoren und Seines Friedens gewürdigt. Wie sollten wir uns nicht freuen, es gesehen zu haben und davon Zeugniß ablegen zu dürfen!

V. Pädagogische Bibliographie.

B. K. Raabe, Pädagogischer Jahresbericht von 1854 u. 1855 für Deutschlands Volksschullehrer. Im Verein mit Bartholomäi, Hentschel, Kellner, Rüden, Prange.

Schulze u. Stoy bearbeitet u. herausgegeben. Neunter Jahrgang. Leipzig, Brandstetter 570 S.

C. I. Dr. F. Mojsziszky, Oberl. am R. Gymn. zu Conitz, Lateinische Grammatik zunächst für die untern u. mittlern Classen der Gymnasien. 3. verb. u. verm. Aufl. Berlin, Gärtnert. 300 S. 16 Sgr.

Mioš Banicek, L. am R. R. Gymn. in Olmütz, Lateinische Schulgrammatik. 1. Theil. Formenlehre. Prag, Calve. 160 S.

L. Engelmann, R. Gymnasialprof., Grammatik der lateinischen Sprache für Schulen. 3. verb. u. verm. Aufl. Bamberg, Buchner. 336 S. 1 Thlr. 2 Sgr.

Ders. Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische, für die zwei obern Classen der Lateinschule. 2. Cursus (Syntax 1. Theil) 98 S. 3. Cursus (Syntax 2. Theil) 151 S. Bamberg, Buchner. resp. 36 kr. u. 54 kr.

F. Sackse, Dr., Handwörterbuch deutscher Synonymen zum Gebrauch für Schule u. Haus. 2. völlig umgearb. u. verm. Aufl. von Abelmänn's Synonymik. Leipzig, Wengler. 320 S. 20 Sgr.

R. Zuch, L. an der Lehranst. der Innungshalle zu Gotha, die deutsche Casuslehre. Ein Conferenzvortrag. Leipzig, Klinckschardt. 36 S. 3 Sgr.

Daniel Sanders's Katechismus der deutschen Orthographie. Leipzig, Weber. 168 S. 10 Sgr.

C. II. Dr. R. F. Ameis, Prof. am G. zu Mühlhausen, Homers Odyssee. Für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bd. 1. Heft. Gesang I—VI. Leipzig, Teubner. 186 S. 12 Sgr.

Dr. Gottfr. Boehme, Ithyphides. Für den Schulgebrauch erklärt. 2. Band. Buch V—VIII. Indices. Leipzig, Teubner. 368 S. 24 Sgr.

Dr. G. L. A. Krüger, Dir. des Obergymn. zu Braunschweig, des Q. Horatius Flaccus Satiren u. Episteln. Für den Schulgebrauch erklärt. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 344 S. 22½ Sgr.

Dr. G. Köpke, Ciceros Rede für Gn. Plancius. Für den Schulgebrauch erklärt. Leipzig, Teubner. 114 S. 9 Sgr.

Dr. W. Binder, Medulla Proverbiorum latinorum. Schapfkästlein lateinischer Sprichwörter aus den Werken der römischen Classiker u. der vorzüglichsten neueren Latinisten, mit durchgängiger Beifügung der sinnverwandten deutschen Sprichwörter. Stuttgart, Nebler. 160 S. 12 Sgr.

Prof. Dr. Wurm, die deutsche Sprache an der gelehrten Schule, mit besonderer Rücksicht auf die revidirte Studienordnung in Baiern. Freiburg i. D., Herder. 108 S.

Dr. R. Bach, vorm. Dir. des Gymn. zu Fulda, Deutsches Lesebuch für Gymnasien und Realschulen. 2. Theil. 4. auß. Neue durchgesehene u. verb. Aufl., besorgt von A. Koberstein, Prof. zu Pforte. Leipzig, Brandstetter. 262 S.

A. Lüben, Rector, u. G. Radtke, Lehrer der Bürgerschule zu Merseburg, Lesebuch für Bürgerschulen. 1. Theil. 3. verb. Aufl. 70 S. 2. Theil. 4. verb. Aufl. 168 S. 6 Sgr. 3. Theil. 4. verb. Aufl. 200 S. 8 Sgr.

F. Plate, L. an der Bürgerschule in Bremen, Springflowers from the English literature. Englisches Lesebuch für Unterclassen. Mit vollst. Wörterbuch. Hannover, Ehlermann. 184 S. 7½ Sgr.

Dr. J. Bucher, Julius Cæsar by Shakspeare. Grammatisch u. sachlich zum Schul- u. Privatgebrauch erläutert u. mit ausführlichem Wörterbuch versehen. Berlin, Reingger.

F. Barbieux, Prof. am Gymn. in Hadamar, Causeries. Französische Unterhaltungen zur Uebung in der Umgangssprache der Gebildeten. Mainz, Kunze. 160 S.

Dr. H. Krbolsky, Oberl. an der Fr.-W.-Schule in Stettin, Anleitung zum französischen Styl. Bestehend in einer Sammlung von Entwürfen u. Themen zu freien französischen Aufsätzen u. Vorträgen. Für Schulen verfaßt. Berlin, Engelst. 160 S.

C. III. Dr. R. W. Böttiger, Prof. an der Univ. Erlangen, die allgemeine Geschichte für Schule u. Haus. 12. verb. Aufl. Frankfurt a. M., Heyder. 467 S. 10 Sgr.

C. V. H. Balfam, Gymnasiall., Leitfaden der Planimetrie nebst einer Sammlung von Lehrsätzen u. Aufgaben u. einer geschichtlichen Uebersicht. Stettin, Graßmann. 126 S.

Dr. F. Reuter, L. in Wismar, Lehrbuch der Geometrie für den Schul- u. Selbstunterricht. 1. Theil. Planimetrie. Wismar, Hinckorf. 104 S. 15 Sgr.

H. Beyer, Prof. am Gymn. in Neustettin, Lehrbuch der Elementar-Geometrie für den Schul- u. Selbstunterricht. 1. Abth. 140 S. Berlin, Dehmgke.

C. VI. A. Berthelt, Chemie. Für Schulen u. zum Selbstunterricht. A. u. d. L. Commentar zum größeren u. kleineren Handbuche für Schüler von Berthelt, Jäkel, Petermann. 2. Bdn. Chemie. 2. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 113 S. 7½ Sgr.

C. VII. A. Bernstein, Aus dem Reiche der Naturwissenschaft. Für Jedermann aus dem Volke. 5. Bd. Von den geheimen Naturkräften. 11. 160 S. 6. Bd. Von der Entwicklung des thierischen Lebens. Nutzen u. Bedeutung des Fettes im menschlichen Körper. Nur eine Schiebelampe. 158 S. 7. Bd. Wanderungen u. Wandelungen der Natur. Von der Geschwindigkeit des Lichts. Ueber Bäder und deren Wirkung. 8. Bd. Vom Leben der Pflanzen, der Thiere u. der Menschen. 1. 9. Bd. Daff. 11. 10. Bd. Die praktische Heizung. Jedes Bändchen 10 Bogen. à 10 Sgr. Berlin, Dunder.

Dr. L. Glaser, Großh. hess. Realschuldir., die Naturkunde in ihrer Beziehung zu den gewöhnlichsten Verhältnissen u. Beschäftigungen des Lebens, des Haushalts und der Feldwirthschaft zur Bildung rationeller Haus- u. Feldwirthe, so wie naturkundiger Hausfrauen leichtfaßlich dargestellt. Mit zahlr. Illust. Frankfurt a. M. Sauerländer. 400 S.

Dr. G. F. v. Schubert, Geh. Rath, Mitgl. der Akad. der Wissenschaften zu München, Lehrbuch der Naturgeschichte für Schulen u. zum Selbstunterricht. 18. verm. u. verb. Aufl. Frankfurt a. M., Heyder. 501 S. 12½ Sgr.

R. Walther, Dr. Med. in Freiberg, u. J. C. Jäkel, Schuldir. in Dresden, der menschliche Körper. 2. Abth. Pflege desselben. A. u. d. L. Commentar zum gr. u. kl. Handbuch für Schüler von Berthelt, Jäkel, Petermann. Leipzig, Klinkhardt. 124 S. 7½ Sgr.

E. A. Rossmäßler, die vier Jahreszeiten. Volksausg. 1. Heft. S. 1—80. Gotha, Scheube. 7½ Sgr.

G. Peters, L. an der Navigationschule zu Wustrow in Mecklenburg, Mathematische, physische u. politische Geographie. Für Navigationschulen bearbeitet. 2. verb. u. verm. Aufl. Mit 39. u. Sternkarte. Wismar, Hinckorf. 258 S. 22½ Sgr.

A. Berthelt, Die Geographie in Bildern, oder charakteristische Darstellungen und Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde gesammelt, bearbeitet und zu einem vollst. Ganzen verbunden. 2. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 382 S. 1 Thlr.

C. VIII. A. Löchner, L. in Spandau, Sammlung religiöser Gesänge u. Pieder

für 3 Kinder: oder Männerstimmen. Zum Gebr. in Gynn., Reals u. höh. Mädterschulen, Seminaren etc. Leipzig, Klinkhardt. 90 S. 10 Sgr.

D. I. L. Wangemann, Hülfsbuch für den Sprech-, Schreib- u. Lese-Unterricht in den Elementarclassen der Bürger- u. Volksschulen, mit Anwendung des wechselseitigen Unterrichts. 1. Abth. 6. unveränd. Aufl. 28 u. 18 S. 2. Abth. 5. unveränd. Aufl. 196 S. Leipzig, Brandstetter.

H. Dietlein, L. zu Wartenburg, Wegweiser für den Schreibunterricht. Theoretisch-praktische Anweisung zur Begründung u. Durchführung einer allseitig naturgemäßen Schreibmethode, mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Mit 22 lithogr. Tafeln. Leipzig, Klinkhardt. 183 S. 20 Sgr.

D. IV. F. A. Schulz, Dreistimmige Festgesänge zu hohen Festtagen des christlichen Kirchenjahrs. Zum Gebrauch für kirchliche Sängerschöre u. Volksschulen. Nebst einem Anhang der gebräuchlichsten, zum Theil neucomponirten Liturgieen. Braunschweig, Leibrock, 54 S. 5 Sgr.

M. Pöchner, L. in Spandau, Deutsches Liederbuch für Knabenschulen. Obere Stufe. 64 meist dreistimmige Lieder. 4. verb. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 64 S. 3 Sgr.

D. V. Dr. Gurtmann, Dir. des Seminars in Friedberg, Elementarische Katechetik mit Anwendung auf den kl. Luth. Katechismus. Darmstadt, Diehl. 144 S. 8 Sgr.

H. Wendel, Pastor, Dr. M. Luthers kl. Katechismus, unter Zugrundlegung des alten Breslauer (Delsker) Katechismus in Frage u. Antwort für die Jugend erklärt u. durch Bibelsprüche, bibl. Geschichten u. Kirchenlieder erläutert. Breslau, Dülfer. 197 S. 5½ Sgr.

R. Graßmann, biblische Geschichte des Alten Testaments zum Gebrauch für Schulen. Mit 2 Karten in Abbildungen. Stettin, Graßmann. 210 S.

Der s. Biblische Geschichte des Neuen Testaments zum Gebrauch für Schulen. Mit 3 Karten. Stettin, Graßmann. 158 S.

E. Schriften der Universität Kiel aus dem Jahre 1855. Bd. 2. Kiel, Universitätsbuchh. 40.

VI. Miscellen.

Zum Jahreschluß.

Indem ich das letzte Manuscript für die Pädagogische Revue nach Zürich sende, kann ich es mir nicht versagen, allen den Herren, welche dort für die Herstellung derselben thätig gewesen sind, meinen Dank und den der Freunde der Revue auszusprechen.

Dieser Dank gebührt zuerst und vornehmlich dem würdigen Verleger der Revue, der in dem Gedeihen der Revue nie das Gelingen einer Speculation, sondern die Förderung der großen Sache der Erziehung gesehen und in diesem höheren Sinne den Verlag des Blattes geführt hat.

Der Dank gebührt aber auch dem Factor seiner Druckerei, ohne dessen Sorgfalt und Umsicht die leidliche Anordnung der einzelnen Hefte von Stettin aus fast unmöglich gewesen wäre; und ebenso dem wackern Corrector, dem seine mühevolle Arbeit an der Revue ganz allein überlassen werden mußte und konnte.

Ich hoffe, daß ich von den Freunden und Lesern der Revue in der Schweiz und im südlichen Deutschland nicht Abschied zu nehmen brauche. Die Hefte werden so frühzeitig versandt werden, daß sie in den ersten Tagen jedes Monats das fällige Heft in Händen haben werden. Haben sie dabei doch eine kleine Verspätung gegen früher zu tragen, so denke ich ihnen dafür sonst Ersatz bieten zu können. Wohl aber habe ich zu bitten, daß sie nun erst recht das Ihrige dazu thun, daß es mir möglich bleibt, der Päd. Rev. ihren allgemeinen Charakter zu erhalten, sowohl durch Einsendung von Arbeiten als auch durch Mittheilung von Materialien.

Der Herr Besitzer der Kengerschen Buchhandlung in Berlin, der künftige Verleger der Revue, läßt dieselbe unter meinen Augen in Stettin drucken. Er bittet die Bestimmungen ausdrücklich und bald erneuern zu wollen.

Hiermit empfehle ich nun unser Blatt aufs neue dem Wohlwollen und meine Arbeit an demselben der Nachsicht seiner Freunde.

Stettin, den 11. November 1856.

W. Langbein.

Inhalt des vierundvierzigsten Bandes.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

	Seite
Bericht über die siebente allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Hamburg	81— 88

C. Chronik der Schulen.

Preußen. (a.) Berlin. Normallehrplan für die städtischen Volks- und Bürgerschulen	35—55 u. 88— 94
— Die Lage der Bürgerschulen. (Programm von Fürstenwalde.)	197—204
— Die Einrichtung der Landschulen	204—208
— Statistisches. Prüfungen zum höhern Lehramt 1855. Abiturientenprüfungen 1855. Die Gesamtzahl der Studirenden 1846—1855. Die Zahl der evangelischen Theologie Studirenden 1846—1855	303—304
— (c.) Bürgerschulen. Stettin. Mühlhausen	100
— (d.) Höhere Bürgerschulen. Frankfurt a. O. Stettin. Breslau. Braunschweig. Burg. Mühlheim	96—100
— Culm. Graudenz. Wehlau. Berlin (3). Potsdam. Grünberg. Cöln. Düsseldorf. Aachen. Trier. Mühlheim	195—197
— Berlin. Königl. Realschule	305—312
— — Städtische Gewerbschule. Potsdam. Frankfurt. Cüstrin. Perlberg. Lübben. Landsberg. Brandenburg. Cossen	312—314
— — Stralsund. Stolp. Colberg	314—317
— — Posen	318—328
— Magdeburg. Nordhausen. Erfurt. Halberstadt. Aschersleben. Burg. Halle	328—333
— (e) Gymnasien. Marienwerder. Stettin. Greiffenberg. Mühlhausen	94— 98
— Elberfeld. Lehrerpensions- und Wittwenstiftung des Gymnasiums	101—105
— Duisburg. Öffentliche Prüfungen ausgefallen	105
— Gymnasien. Greifswald. Neu-Stettin. Cöln. Greiffenberg. Anclam. Putbus	193—195
— (h.) Die Wiederherstellung der Ritterakademie in Brandenburg	165 u. 304

	Seite
Hannover. (a.) Rundschreiben an die Lehrercollegien der höheren Schulen	105—106
— Das höhere Schulwesen. Denkschrift	106
— (d.) Stadtschule in Hannover	106
Mecklenburg. Zur Schulgeschichte. Gymn. in Friedland	106
Sachsen-W. Weimar. Gymnasium	106
Sachsen-M. Saalfeld. Realschule	106 u. 206
Sachsen-G. Gotha. Realgymnasium	206
Groß. Hessen. Worms. Mainz. Gymnasien	106—110
Baden. (a.) Entwurf einer Examinationsordnung für die wissenschaftlich gebildeten Lehramtskandidaten	235—242
— (d.) Höhere Bürgerschulen. Ettlenheim. Mannheim	110—115
Württemberg. (a.) Ein Corollar zu dem Aufsatz: Wie bilden sich Lehrercollegien?	125—126
— Zur Förderung der Selbstthätigkeit in den Gymnasien	233—235
Oesterreich. Die Einrichtung des physikalischen Instituts in Wien	242—244
England. Parlamentsverhandlungen über die Russellsche Unterrichtsbill	244—248
Rußland. Reformen	248—249
— Die Annenschule	126—128

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Lübingen. Statuten des philologischen Seminars	55—57
Kiel. Das philologische Seminar	343—347
— Das pädagogische Seminar	347—348
Zürich. Eidgenössische polytechnische Schule	348—351

E. Personalchronik.

Preußen.	249—250
Sachsen-Weimar.	333—334

F. Nekrologe.

Preußen. Eichhorn	351—360
--------------------------	---------

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Die Lyceen von Paris	265—279
Der öffentliche Unterricht in Griechenland	279—284

III. Uebersichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

E. Ballauff. Zur Lehre von der Gesellschaft. (Oldenb. Schulblatt.)	206—232
---	---------

E. Uebersicht der Schulschriften.

Bemerkungen über die Bildungsmomente in fremden Sprachen, besonders den neueren. Von F. Schmeding. (Progr. der h. V. in Oldenburg.)	168—183
Schranke und Freiheit in der Erziehung. Von Dir. Dr. Kühner. (Progr. der Rußerschule in Frankfurt. a. M.)	284—299

F. Uebersicht der akademischen Schriften.

Monatsberichte der Berliner Akademie der Wissenschaften. Aus dem Jahre 1855 116—118

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Circularverfügung vom 7. Januar 1856, betreffend Modificationen im Normalplan für den Gymnasialunterricht	57— 63
Desgl. vom 12. Januar 1856 in Betreff der Ausführung des Abiturientenprüfungsreglements vom 4. Juni 1834.	
Vorschriften über die Befähigung für das Berg-, Hütten- und Salinenfach	250—252
Circularverf. betr. die Annahme von Civilsupernumerarien	252—255
Bedingungen zum Eintritt als Seecadetten-Aspirant	256
Circularverf. betr. das Leben der evang. Elementarlehrer in und außerhalb des Amtes	257
Circularerlaß betr. Abweichungen von den Regulativen	257—258
Desgl. betr. das Ausnehmen von Vogelnestern und Anlegung von Eiersammlungen	258
Verf. betr. die Verbesserung der Besoldungen für Lehrer an städtischen Schulen	258—261
Verordnung betr. das Vocabellernen	261—262

Sachsen.

Aus dem Organisationsplan der königl. polytechnischen Schule zu Dresden 128—140

Lippe-Deimold.

Bestimmungen wegen der Classenziele und des Abiturientenexamens am Gymnasium in Deimold	334—341
---	---------

Schwarzburg-Sondershausen.

Allgemeine Lehrverfassung für die Gymnasien des Fürstenthums Schwarzburg-Sondershausen	1— 26
--	-------

Württemberg.

Instruction für die Lehrerconvente zur Beurtheilung dessen, was zur Reife für die Universität erfordert wird	27— 28
Instruction zur Vornahme der Maturitätsprüfung	28— 31

Oesterreich.

Kaiserliches Patent, vom 5. November 1855 über das Concordat	70— 80
--	--------

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 nov. 1854). Fortsetzung	149—159 u. 184—191
	26 *

V. Pädagogische Bibliographie.

31—34. 159—164. 191—192. 263—264. 299—302. 360—363

VI. Miscellen.

Von Beßendorffs 100 Fragen	119—124
Bekanntmachung betreffend die Philologenversammlung	264
Notiz, betreffend den Wechsel des Verlags der Pädagogischen Revue	342
Zum Jahreschluß	364



